

TALLER INTERPROVINCIAL

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE



RED DE EXPERIENCIAS



Ministerio de Cultura y
Educación de la Nación
Programa Acciones
Compensatorias en Educación

Formosa
Octubre de 2000



Ministerio de Cultura y
Educación de Formosa
Subsecretaría de Educación
Subsecretaría de Coordinación
Técnico Administrativa

INV 026691

SIG 376.74

LID F 726

ÍNDICE

Títulos	Nro. de pág.
1. Apertura	1
2. Compartiendo experiencias	6
2.1. Chubut	7
2.2. Santa Fe	11
2.3. Chaco	20
2.3.1. Barrio Mapic	20
2.3.2. El Sauzalito	23
2.3.3. Salta	25
2.4. Formosa	31
2.4.1. El Potrillo	31
2.4.2. Ing. Juárez	38
2.4.3. Delegación Zonal EGB- Dpto. Ramón Lista.	40
2.5. Jujuy	46
2.6. Cuadro resumen de las experiencias	52
2.7. Exposición del Equipo del Ministerio de Educación de la Nación - Proyecto Escuelas Prioritarias Aborígenes	56
3. Formación docente en EIB	68
3.1. Formación Docente en EIB en el contexto latinoamericano. Introducción de Luis E. Lopez.	68
3.2. Avances en la Formación Docente en EIB. Exposiciones de participantes del taller.	75
3.3. Trabajo grupal. Producciones	81
4. Relación escuela – comunidad	94
4.1. Trabajo en grupos / Producción	94
4.2. Aportes al tema. Luis Enrique Lopez	101
5. Panel de docentes aborígenes centrado en las expectativas en EIB.	106
6. Red de Experiencias en EIB	116
7. Cierre	127

1. APERTURA

Maria del Pilar de la Merced (En adelante Mariana): Les damos la bienvenida a todos. Es nuestro deseo que en estos tres días se sientan ustedes bien, que cada uno de nosotros pueda cubrir aquellas expectativas y objetivos que nos convocan hoy y que podamos transmitirlos después a nuestros compañeros de tareas, a nuestras comunidades, como algo que valió la pena vivir. Especialmente le damos la bienvenida a Marta Tomé, a Inés Quillici y a Osvaldo Cippolloni que nos quieren acompañar desde el comienzo y hasta el final de este Taller. La Lic. Marta Tomé es la Coordinadora dentro del Programa de Escuelas Prioritarias de las Escuelas con población aborígen.

El Dr Luis Enrique López es un profundo conocedor de toda la problemática de la Educación en América Latina. Es el Director de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe del PROEIB ANDES, la que funciona en la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, Bolivia.

Luis Enrique López nos va a acompañar como asesor académico en la coordinación del Taller a lo largo de estos tres días en los que iremos descubriendo y redescubriendo lo mejor que podamos dar de nosotros para que este trabajo fortalezca cada paso que demos en nuestros lugares.

El Sr. Ministro de Educación de la Provincia de Formosa, Don Pedro Morales ha declarado este Taller de interés educativo para la Provincia. Reciban Uds. una afectuosa bienvenida de su parte y de parte de todas las autoridades de nuestro Ministerio.

También les transmito un saludo del Presidente del Instituto de Comunidades Aborígenes, Roberto Vizcaino.

Entrego el micrófono al Dr. Luis Enrique López e invito a que seguidamente nos salude la Lic. Marta Tomé.

Luis E. López (en adelante: LEL): Gracias Mariana, simplemente decirles que para mí resulta verdaderamente motivador volver a ver caras que había visto antes, en El Potrillo o en Buenos Aires, y ver que esta actividad sigue y que todos ustedes continúan con el interés de seguir relacionándose, de continuar intercambiando experiencias. Esto me parece sumamente importante, en tanto creo que es la única forma de avanzar en el campo de la Educación Bilingüe Intercultural o la Educación

Intercultural Bilingüe, que es un ámbito de acción relativamente nuevo y que requiere de una permanente retroalimentación de la acción. Hay bastante material escrito sobre lo que se debería hacer en Educación Bilingüe, hay páginas llenas de leyes, decretos, etc. hasta hoy día las Constituciones de las repúblicas de la mayoría de los países latinoamericanos, pero en rigor, poco es lo que se hace todavía de colaboración entre pares, y creo que éste taller es un ejemplo de eso. Es un ejemplo de deseo de ir aprendiendo unos de otros y no hay otra forma de hacerlo.

Les digo también que no estamos frente a realidades homogéneas, sino más bien frente a situaciones de gran diversidad, y no estamos tampoco frente a situaciones necesariamente comparables donde uno pueda decir lo que descubrieron allá lo voy a replicar acá, porque la situación es muy distinta. Si algo hemos aprendido haciendo Educación Intercultural es que tenemos que superar el vicio de la Escuela tradicional, que trata de elaborar más bien propuestas homogéneas, moldes donde cada uno de nosotros debe calzar, más bien se trata de hacer tantos moldes como realidades diferentes haya y que podamos responder a las distintas situaciones con creatividad, con una voluntad de innovación y con una voluntad sobre todo de satisfacer tanto las necesidades de aprendizaje de los educandos, que son diferentes, cómo también satisfacer las demandas y expectativas de las poblaciones. Y señalo esos dos polos porque ustedes lo saben, tanto mejor que yo, a veces no hay tampoco coherencia o compatibilidad entre lo que, desde un punto de vista técnico, uno define que necesita un grupo de niños y lo que pueden querer sus padres.

Entonces se trata de situaciones muy distintas y por eso me parece muy provechoso el funcionamiento en red, creo que ese es uno de los grandes descubrimientos de finales del siglo y que regirá nuestro comportamiento social e institucional en el que viene. En la medida en que podamos compartir puntos de vista, aprender unos de otros, por ahí sí vamos encontrar que lo que hacen en Chubut puede iluminar una idea parecida, o similar o adecuada a lo que se hace aquí en el norte, y viceversa e ir aprendiendo unos de otros constantemente. Porque repito se trata de un campo en construcción y ojalá siga siempre en construcción, porque en la medida que lo congelemos, habremos perdido también ese afán de innovar e ir descubriendo propuestas para solucionar problemas que serán siempre nuevos, sólo eso.

Marta Tomé: Me parece que no voy a decir nada, lo mejor es que nos pongamos a trabajar. Vamos a saludarnos, yo soy Marta Tomé, y estoy en este momento en el Programa Escuelas Prioritarias, que es el sitio donde el Programa Intercultural Bilingüe

está colocado. La aspiración nuestra sería que tuviera un sitio menos frágil que éste, donde un cambio de autoridad lo pone en riesgo. Por ahora tenemos que defender este sitio que es donde estamos.

L.E.L.: Gracias, conversamos con Mariana antes del inicio de esta sesión para proponerles una agenda de trabajo y queremos ponerla a disposición de ustedes en este momento. Pensábamos que hasta el almuerzo podríamos intercambiar experiencias entre los distintos proyectos que han sido convocados. Una primera ronda donde nos contásemos qué hemos hecho desde el año pasado cuando nos reunimos todos en Buenos Aires, intercambiar puntos de vista sobre lo que hemos hecho, contamos los avances y las dificultades y las necesidades que tenemos actualmente. En la tarde si le parece bien a Marta Tomé, le pediríamos a ella, que nos cuente también que es lo que propone la nueva Administración Educativa Nacional respecto del tema Educación en Áreas Aborígenes. Para luego abrir un espacio de diálogo de los participantes con ella y su equipo.

En la última parte de la tarde podríamos identificar las áreas claves en las que trabajaríamos en los dos días restantes. Tenemos una hipótesis con Mariana, que esas dos áreas podrían ser por un lado, el tema de la "Formación Docente". Formación, pensado desde una perspectiva más integral, como un proceso formal permanente que tiene dos momentos, la Formación Inicial o Pre- Servicio, y la Formación Continua o lo que usualmente denominamos capacitación. Luego lo discutiremos, pero en principio tiene sus ventajas concebir a ambos procesos como integrantes de uno sólo.

Por otro lado, el segundo gran tema que se nos ocurre que podría ser abordado, pero otra vez a nivel de hipótesis para discutir al cierre de ésta tarde, sería el tema de la "Interacción con la Comunidad" desde dos perspectivas. Desde la Educación Formal, porque estamos todos de alguna forma u otra inscriptos en la Educación Formal, y por las particularidades de la Educación Intercultural Bilingüe, es más urgente que en otras situaciones estar en permanente intercambio con la comunidad; y entonces se nos nublan o borran los linderos que separan la Educación Formal de la no Formal.

Segundo, esa Interacción con la comunidad nos confronta también con los requerimientos que tiene la comunidad, con esas demandas de expectativas de la comunidad que tienen que ver tanto con la escuela, tanto con la educación obligatoria como con los ámbitos extra-escolares y con espacios que van más allá de lo

legalmente previsto como educación obligatoria.

Estas serían como hipótesis de dos posibles áreas que podríamos trabajar aquí entre todos nosotros, luego discutiríamos la mecánica de cómo lo abordaríamos el día martes para ir llegando a algunas conclusiones sobre estas dos discusiones a partir de las experiencias concretas aquí presentes. El miércoles podríamos ir haciendo una suerte de redondeo de nuestra discusión y concluir con una especie de agenda de trabajo y de compromisos que asumimos los aquí presentes hasta una próxima reunión que también la definiríamos entonces.

El tercer gran tema si se quiere, los dos anteriores pueden cambiar, de acuerdo a las expectativas y necesidades de todos aquí presentes, pero el tercero no puede cambiar en tanto está en el espíritu de lo que es el trabajo en red. Esto es, definir agendas, asumir compromisos y fijamos una nueva reunión, si así lo decidiéramos.

Mariana: Para concluir con nuestra propuesta de trabajo, está previsto para las 18 hs del miércoles, la lectura de conclusiones del Taller y la clausura. Invitamos a participar de este acto a las autoridades de Educación de la Provincia, y a las 20 hs del mismo día tendremos un encuentro con docentes y alumnos de la Facultad de Humanidades en la UNAF, Universidad Nacional de Formosa, con la disertación de Luis E. López, sobre la situación actual de la EIB en Latinoamérica. Creemos que acciones como esta nos ayudarán a fortalecer no sólo la red interinstitucional, sino también la red entre distintos niveles de la educación donde debe instalarse como preocupación toda la problemática de la educación aborigen.

Participación de autoridades de la Provincia de Formosa

Mariana: Desde hace un rato nos están acompañando los Subsecretarios del Ministerio de Educación de Formosa, la Profesora Rosa Beatriz Passadore, y el Profesor Gilberto Bando.

Prof. Rosa Passadore: "Hola, buenos días a todos, en este ámbito de encuentro, así sencillamente, pasamos con el Profesor Bando a saludarlos, a compartir un rato el trabajo. Sabemos de qué se trata, hemos estado toda la semana trabajando con Mariana, y bueno nos alegramos de saber que venía gente de distintos lugares del país a Formosa a visitarnos, a compartir la tarea educativa, y bueno, el desafío está

planteado, si bien es cierto que lo está desarrollando una escuela de la provincia, hemos charlado también con la única Supervisora de EGB de la modalidad aborigen, para poder trabajar en conjunto todo lo que tiene que ver con la capacitación. Por todos tenemos que hacer algo, ese es el compromiso, vamos a estar visitándolos de manera permanente durante estos tres días, les damos la cordial bienvenida a la provincia, igual que a todos los demás compañeros que nos visitan por primera vez, a viejos conocidos del Ministerio de Educación de la Nación que también están, a Marta, a Inés, simplemente que lo pasen bien, lo que necesiten, durante estos tres días, tanto el Profesor Bando como yo a disposición de todos ustedes..."

Prof. Gilberto Bando: "Buen día, ... como la historia está llena de dialéctica también, espero que no nos pase como a los romanos que perdieron el imperio porque perdieron la lengua, creo que así puede pasar con nuestras poblaciones. Con respecto al rescate cultural, la experiencia que estamos escuchando aquí, nosotros trabajamos hace 5 o 10 años atrás en un proyecto sobre como enseñar la segunda lengua, digamos que era una experiencia de Paraguay. Creo que nosotros le damos a las lenguas aborígenes el tratamiento de dialecto, y las vamos perdiendo porque realmente no encontramos continuidad en ningún proyecto. Creo que ahora recién empieza a surgir un nuevo movimiento para la supervivencia de la Lengua, para la supervivencia de la Cultura, de nuestros padres o de nuestros antepasados. Realmente me alegra que haya gente que pelee por esto y creo que los hermanos aborígenes a veces deben sentirse condenados por no tener el título a una marginación de la cultura y de la Lengua. Los felicito realmente y que esto continúe, agradecemos su presencia, más allá del idioma heredado, muchísimas gracias..."

El día 17 de octubre se hizo presente el Señor Ministro de Educación de la Provincia de Formosa, Don Pedro Morales, sus palabras fueron las siguientes: "Buenos días, estoy acompañado del Subsecretario y es una gran satisfacción recibirlos a todos ustedes. Es evidente el clima de honestidad, responsabilidad y claridad que tenemos en todas las reuniones que realizamos. Es una señal fuerte de preocupación que también debe ocuparse la sociedad de realizar, para que esta camaradería, este análisis profundo de las situaciones problemas que viven estos sectores favorezca la toma de decisiones adecuadas. Ruego a Dios que ilumine a todos ustedes para que tengan respuestas para mejorar la calidad educativa con solidaridad y equidad para todos los sectores.....Felicidades y buenos días".

2. COMPARTIENDO EXPERIENCIAS

L.E.L.: Sin mayor preámbulo entonces pasaríamos a la primera actividad, si les parece, que es la de intercambiar experiencias respecto a lo que se ha hecho de Agosto del año pasado a la fecha, estamos hablando de un lapso de un año.

¿Por qué nos ponemos este lapso de un año?. Primero porque fue en agosto de 1999 la anterior oportunidad en la que estuvimos los aquí presentes juntos en Buenos Aires.

Segundo, porque en ese período de tiempo salió la Resolución 107 del Ministerio de Educación de la Nación, que prescribió algunos aspectos del funcionamiento de la EIB en el país. Si les parece, sería bastante útil ver si la salida de este dispositivo influyó o no influyó en el desarrollo de lo que se ha venido haciendo, si los ayudó o no los ayudó, para lo que se ha venido haciendo o no.

En ese sentido la consigna sería que cada una de las experiencias se refiniera en su exposición a cuatro puntos, un poco para ordenar la discusión y luego poder hacer un ejercicio de comparación de las situaciones.

Un primer punto tendría que ver con el contexto y es simplemente para recordarnos a nosotros mismos, de cada una de las experiencias, aspectos como, lugar donde están trabajando, en que situación socio - lingüística, con qué tipo de población, qué tipo de actividades desarrollan. Es decir, como una suerte de descripción general del contexto donde se desarrolla la experiencia, entonces hablaríamos también de la misión y la visión del proyecto, o sea qué es lo que se plantea el proyecto.

Luego de ese primer punto, pasaríamos a un recuento de los avances, qué actividades desarrollaron en el curso del año. Tercero, las dificultades, qué dificultades han confrontado en el desarrollo del trabajo. Finalmente, el cuarto y último punto sería, qué necesidades tienen. Aquí las podríamos calificar en términos de formación para poder superar esas dificultades, porque estamos en una red que nos permite aprender entre nosotros mismos, entonces sería interesante ver qué necesidades de formación tenemos cada uno de nosotros para ayudarnos.

2.1. CHUBUT

Horacio Quinteros: Nosotros venimos del noroeste de la Provincia de Chubut, trabajamos en una comunidad aborigen tehuelche - mapuche, en la colonia Cushmanen, que fuera cedida al cacique Nahuelquir, cuenta con una población de 800 habitantes. A nuestra escuela concurren alrededor de 230 alumnos, todos descendientes directos de mapuches. Atendemos principalmente primer ciclo, segundo ciclo y tercer ciclo rural, es decir lo que en su momento fue el Proyecto 7 del Plan Social Educativo del Ministerio de Educación de la Nación. Un rescate importante de este proyecto es que a través de la implementación del mismo se logró contener a muchos chicos que en su momento terminaban séptimo año, y se volvían a sus casas, y bueno, este proyecto logró contenerlos durante dos años más en la escuela y ha sido muy importante para ellos.

Con respecto a la situación socio - lingüística no hemos tenido muchos avances en este aspecto. Algunos intentos aislados, ustedes recordarán sobre todo los que estuvieron en Buenos Aires, que estábamos haciendo una capacitación en Lengua y Cultura Mapuche, coordinada en su momento por el Proyecto 4 del Plan Social Educativo a nivel provincial. Varios de los que formamos el equipo docente que trabaja en el proyecto de Rescate de Juegos Aborígenes hacíamos esa capacitación y fue a partir de ahí que comenzamos a interesarnos en el tema.

Jorge Forti Bueno yo les agradezco fundamentalmente la posibilidad de encontrarme con ustedes, a Dios, la posibilidad que me brinda la Provincia de Chubut y el acompañamiento de Horacio que en todo momento es una turbina vital para este proyecto¹.

Lo importante es que esta, ludo-etno-visión, este compromiso del área de Educación Física pudo penetrar el tejido de la Educación, porque no es fácil para el profesor de Educación Física estar en el patio y ser un poco el circundante de lo vertebral que es el aula.

¹ EL Prof. Forti realizó en su exposición una descripción sobre un interesante proyecto que relaciona el área de deportes al desarrollo de la EIB, pero debido a la necesidad de atenemos a las consignas del taller se decidió no incluir dicha parte del relato manteniendo así la organización del texto.

Horacio Quinteros: Hablando de los avances concluimos en que la Capacitación en Lengua y Cultura Mapuche simplemente fue un acercamiento a diferentes vocablos unificados que ha logrado elaborar un grupo de lingüistas, en la zona de Chile, con representación de algunas comunidades Mapuches. Estuvimos trabajando con Antonio Díaz Fernández, y él logró editar un libro con esa propuesta que primero fue presentada en la comunidad, aceptada en su gran mayoría, y con ese libro y con las ganas y con la predisposición que por ahí pueden tener las comunidades, estamos intentando aprender la lengua. Esto lo menciono como uno de los avances que no teníamos por allá en agosto cuando fuimos el año pasado a Buenos Aires.

Otro de los avances que pareció importante dentro de la misma capacitación, es que logramos, dada la participación de docentes de diferentes comunidades, hacer un diagnóstico de la realidad actual de las comunidades donde estamos trabajando en cuanto a lo cultural, en cuanto al arte, a la lengua, a las costumbres, a la religión. Cada cual trabajó lo de su comunidad comparando con algunos cronistas de época y con alguna bibliografía y con los propios habitantes cuáles son los rasgos culturales que aún se conservan, entonces se hizo un diagnóstico de la mayoría de las comunidades, no voy a decir de todas, pero sí de la mayoría de las comunidades aborígenes que existen en nuestra provincia.

Un diagnóstico desde nosotros con todas las falencias que tenemos, pero está hecho por nosotros y por la gente que vive en esa comunidad, la idea de esto es hacer una impresión, estamos trabajando en eso con Raúl Mejido, se acordarán, el coordinador de nuestra provincia en ese momento, sigue trabajando muy de cerca con nosotros, no pudo estar presente por un problema de salud personal, pero estamos trabajando en la impresión de ese diagnóstico que surgió a partir de la capacitación que hicimos como presentación del trabajo final. Otro de los avances importantes es la propagación de este rescate que surgió de la colonia Cushamen en el noroeste de la provincia, se fue multiplicando y también se hace paralelamente en otras comunidades de la provincia.

Las fotos que yo les fui pasando son de la "Correcaminata" que se hace, cuando terminan los juegos, a diferentes lugares. Esta, puntualmente, fue a la ciudad de Palena en Chile. Interés por un lado de autoridades educativas, de autoridades comunales, ministeriales, llámenla como ustedes quieran, hay un interés de cómo está el tema, por lo menos dicen qué se hace y qué no se hace, las falencias, errores, pero está .

Como dificultades, nosotros hemos tenido una gran dificultad, que ha sido

como todos mencionamos en algún momento, el cambio de autoridades ministeriales y sobre todo los cambios que ha habido en nuestra provincia. Por ejemplo, el concurso de ingreso a la docencia ha sido modificado - es de ascenso jerárquico - por lo que nuestro equipo ha sido prácticamente desmantelado. Estamos intentando, desde diferentes lugares, que esa red que en un momento habíamos establecido, vuelva a conectarse. Esto es una buena excusa en el buen sentido de la palabra y bueno, todo lo que tenemos proyectado hacer nos ayuda a juntarnos y a decidir qué hacemos. Ha sido una ruptura importante para el proyecto y para el equipo mismo, y esa creo que es la dificultad más grande que tenemos en este momento. En nuestra provincia los puntos donde estamos ubicados nos han quedado bastante distantes, cada vez que hay que juntarse se nos dificulta bastante.

L.E.L.: De su intervención se ve que han avanzado bastante en la recuperación de juegos, pero, ¿cómo el juego ha servido de trampolín para llegar a la lengua en una zona donde la lengua se está perdiendo?

Horacio Quinteros: A partir de recuperar el juego, a partir de encontrar el nombre de los juegos en la lengua, los chicos mismos comenzaron a mostrar el interés en decir bueno, este juego en realidad no se llama la chueca, se llama el "palín", y este se llama el uño y no palo para jugar a la chueca.

Sobre el libro del mapudumgum unificado que se hizo en Chile hay algunas comunidades que han aceptado esa unificación y hay otras que no. Pero ha sido por esto mismo, bastante difícil, la recuperación de la Lengua en la comunidad. Hay algunos intentos, algunos colegas que están trabajando con ancianos de la comunidad y la enseñanza de la Lengua, pero están las diferencias regionales. Por ejemplo, el anciano le enseña a los chicos y escribe en el pizarrón como él pronuncia, o el docente escribe como pronuncia el anciano, y los chicos aprenden de esa forma.

Por otro lado, están estos intentos aislados que se van haciendo del nene en contacto con su propia gente, donde puede aprender la lengua al margen de si va con diéresis o no, si lleva una "ñ" o lleva una "g", así que en ese intento estamos, vamos a ver.

Jorge Forti: Yo quería, siguiendo la misma línea de Horacio, hacer algunas acotaciones de cómo puede influir en la Lengua este movimiento lúdico que estamos tratando de llevar adelante. Creo que el juego invita a la libertad, la libertad invita a

podería valorar y no olviden que el movimiento precede a la palabra, constantemente hablamos de movimiento, de dinámica, de cambios, entonces una cultura que no puede producir sus propios cambios, una cultura que no puede manejar sus propios tiempos, una cultura que no puede manejar sus propios espacios, cómo puede jugar, y como puede re - encontrarse con su propia esencia, como puede ser libre y cómo puede interactuar lingüísticamente.

Participante: Yo quería preguntarles sobre las otras áreas, por ejemplo en el área de sociales y en el área de naturales también, cómo se refleja y cómo se trabaja la historia, la historia del pueblo, si los otros docentes en las otras áreas están haciendo un acompañamiento a este rescate.

Horacio Quinteros: Es un poco difícil responderte porque no todos los docentes de la escuela se sienten identificados con el proyecto que nosotros intentamos trabajar, y también dentro de la comunidad por ahí, no toda la gente se siente a gusto con todas las cosas que se intentan hacer, pero el área de las ciencias sobretodo el área de ciencias naturales es un área que es otro escollo importante dentro del proyecto.

En el área de ciencias sociales, yo puntualmente lo que trato de hacer es ir al trabajo sobre la identidad, todos estos aspectos que ayuden a rescatar historias de vida, del lugar, recrear esas historias de vida, buscando esta posibilidad.

Part.: ¿Es algo que ustedes están generando o es algo que da continuidad dentro de la práctica?

Jorge Forti: Cuando se hizo este proyecto se hizo asentado sobre una comunidad, el proyecto es provincial, digamos es un proyecto que busca recrear otros espacios mayores, si se quiere es universal, porque el juego no podemos decir que lo inventamos.

2.2. SANTA FE

Victor Luna: Soy Coordinador provincial de Educación Aborigen de la Provincia de Santa Fe. Hasta marzo de este año me he desempeñado como Director de una Escuela bilingüe de la comunidad Mocoví de Recreo. Un poco para contextualizar la situación de la provincia de Santa Fe, les cuento que en estos momentos el Ministerio de Educación tiene reconocidas tres escuelas como bilingües interculturales, yo estaba en una de estas escuelas, la Nro. 1338 de la comunidad Mocoví y dos escuelas de la comunidad toba de la ciudad de Rosario.

A partir de 1996 empezamos a trabajar en red las tres escuelas reconocidas por el Ministerio de Educación, como Escuelas Bilingües Interculturales.

La situación lingüística en estos momentos en la provincia de Santa Fe, con respecto a las dos comunidades varía un poco, las zonas de las comunidades tobas en la ciudad de Rosario tienen la problemática común que tiene el bilingüismo, es decir los chicos manejan muy bien su lengua materna y tienen dificultades con el castellano. Distinta es la situación en la comunidad mocoví, en donde los chicos hablan bien el castellano y prácticamente no hablan su lengua. También como parte del contexto geográfico en que se encuentran estas comunidades, en el caso de la comunidad mocoví de Recreo, están en un contexto semi-urbano, en el caso de las dos comunidades tobas de Rosario están en un contexto netamente urbano, en plena ciudad de Rosario con todas las influencias, injerencias que tienen las grandes ciudades con respecto a las poblaciones fundamentalmente de escasos recursos.

A estas tres escuelas que trabajan específicamente la problemática aborigen concurren aproximadamente 1300 alumnos, el resto de los chicos concurren a las escuelas comunes, donde no es atendida su problemática cultural, por lo tanto tienen toda una serie de problemas. Nosotros desde las tres escuelas y el Ministerio de Educación, el año pasado hicimos un relevamiento a través de las distintas regionales que tiene el Ministerio de Educación en la provincia donde recibimos información acerca de los chicos que concurren a las escuelas: más del 50% de los chicos de comunidades aborígenes que concurren a escuelas primarias comunes son repetidores, están en sobreedad, los directivos manifiestan que los niños no están bien alimentados; no llevan cuadernos, en general no tienen útiles escolares; es un tema

que llama la atención, porque eso se da a lo largo de toda la provincia.

Con respecto a los avances, a partir del trabajo con las tres escuelas el Ministerio de Educación, (si bien en este momento lo ha hecho por medio de un convenio que tienen firmado la Provincia con la Nación, del Programa del PROEIB-ANDES) decidió crear un espacio para manejar el tema aborigen y ha creado esta coordinación provincial, de la cual me ha dado la responsabilidad de trabajar en esta primera instancia. Esta coordinación es un espacio que nos está permitiendo en estos momentos, seguir ahondando, profundizando los criterios de las tres escuelas, pero a la vez aunar criterios con otras comunidades y de otras escuelas de la Provincia. Este trabajo por la extensión geográfica que tiene la Provincia se hace bastante complicado. Y otro punto interesante con respecto al tema de los avances, que hemos realizado en este caso en coordinación y en acuerdo con el área que maneja Marta Tomé desde Buenos Aires se han organizado encuentros en este caso de la comunidad mocoví, a fin de determinar la problemática de la escritura del idioma. Es algo parecido, a lo que explicaban recién los compañeros, la problemática de la pronunciación, o de la escritura depende del regionalismo de la zona donde se encuentre la población. Eso se está tratando de acordar para que en este caso los pueblos mocovíes de la Provincia de Santa Fe acuerden criterios para la escritura de su propia lengua. Hemos hecho un encuentro con las poblaciones aborígenes en la escuela de Recreo en el mes de agosto, la segunda la tenemos proyectada para mediados del mes de noviembre de este año, donde ya cada comunidad va a venir con su propuesta a fin de ver si se puede elaborar un alfabeto que nos permita a nosotros trabajar en las escuelas con bibliografía escrita en su lengua.

Otro avance importante son los Consejos de Cultura e Idioma Aborigen. Esos consejos integrados por miembros de las comunidades son los que en cierta manera nos dan la dirección en la cual debemos orientar el trabajo, fundamentalmente el rescate de la lengua, la comunidad mocoví es un pueblo que está perdiendo su lengua, entonces digamos que quienes la manejan en este momento son los adultos y lo que la escuela pretende hacer es que los niños comiencen a hablarla y en este caso a escribirla. Es fundamental la participación de estos Consejos en una especie de capacitación de los docentes no aborígenes que trabajan en las escuelas a los fines de que tengan elementos de la visión aborigen y podamos orientar hacia un trabajo intercultural que es lo que nosotros propiciamos desde estas escuelas.

Como dificultades no existe una norma legal en el Ministerio de Educación que hable de la organización de este tipo de escuelas. Por lo tanto, son creadas como escuelas

comunes, es decir, toda la documentación, el funcionamiento o la gestión de la escuela se debe realizar desde el punto de vista de escuela común.

Eso nos hace ver que llevamos dos escuelas, respondemos a dos cuestiones distintas. Yo creo que una de las dificultades que tenemos es esa la falta de una norma legal que unifique este criterio y que nos permita trabajar en esto, porque también para el tema de los concursos, para el tema de los ingresos de los docentes, son escuelas comunes. Por lo tanto, ingresan maestros que no tienen ni idea del tipo de proyecto institucional que tiene la escuela.

Otra dificultad, también importante, es el tema de la falta de presupuesto desde el Ministerio de Educación en este caso de la Provincia de Santa Fe para con estas tres escuelas fundamentalmente, si bien ha creado esta área de coordinación de Educación Aborígen. Fundamentalmente es eso, la falta de presupuesto y relacionando eso con el tema de las necesidades yo creo que es primordial y fundamental, todo el apoyo que tengamos desde acá, tanto desde la institución en la que está Luis Enrique, como del área en la que está Marta. Supongo que a partir del apoyo que ellos puedan dar, el Ministerio de Educación de Santa Fe puede profundizar o mantener esta área, porque convengamos que estas cuestiones de los proyectos y de los programas son cuestiones de decisiones políticas momentáneas, de los funcionarios que están actualmente de turno, alguno cree que es importante y por lo tanto, crea este área.

Yo creo que las comunidades aborígenes, su contexto socioeconómico son las que menor peso tienen, son las más fáciles de apartar porque no tienen alguna forma de presionar al gobierno, ni económica ni socialmente para que puedan hacer sus reclamos. Entonces yo creo que en esta instancia en la que estamos, yo voy a pedir tanto de Luis Enrique como de Marta, por lo menos para la Provincia de Santa Fe, alguna forma de apoyo concreto a esta área y a los proyectos de las escuelas, porque así como recién hablábamos que estamos haciendo con Marta este trabajo con las comunidades mocovíes, también estamos elaborando un proyecto para ver si a partir del 2001 podemos incorporar otras escuelas a esta red de tres escuelas, y eso significa, digamos en una primera instancia hemos tomado como criterio de selección la situación geográfica y la situación sociocultural de los lugares como para ver cuáles son las escuelas que podemos incorporar. Esto es más o menos en líneas generales lo que la Provincia de Santa Fe está haciendo en cuanto a Educación Bilingüe Intercultural.

Part.: Mi pregunta era si a esas tres escuelas que te referías, que forman en estos momento la red, van únicamente chicos aborígenes.

Víctor Luna: A estas tres escuelas concurren un promedio de 95 % y 98% de chicos aborígenes. En las escuelas nuestras, en lo posible, tienen que tratar de no ser expulsoras de ningún chico, sea o no aborígen, por lo tanto las escuelas están abiertas a chicos que sean no aborígenes, yo creo que los chicos no aborígenes en el caso de la Lengua, por ejemplo, son los que más se entusiasman en aprender la Lengua aborígen, así que en ese sentido, los chicos no aborígenes en todo lo que es el rescate de la cultura, están incluidos, no hay ningún problema con ello.

Part.: ¿Obtuvieron porcentajes distintos, que hayan podido mejorar la cifra del fracaso escolar que mencionás?

Víctor Luna: En el año 1999 tuvimos un promedio de deserción, podríamos decir abandono o no concurrir a la escuelas, de aproximadamente un 2%. Este porcentaje representa los casos de chicos que sin importar la edad, estaban o en algún momento comenzaron a concurrir a la escuela y por motivos fundamentalmente de trabajo han ido dejando. Nosotros consideramos, estos chicos en el promedio que te estoy dando, pero se ha reducido más del 95% en las tres escuelas el tema de la deserción y del abandono, y digamos , a la inversa al tener nosotros en la misma escuela, el octavo y noveno , ha generado un nivel de contención de alumnos muy importante.

Ahora nuestra lucha está planteada en el tema del Polimodal, en Santa Fe se va a implementar a partir del año 2001. Nosotros si o si pretendemos que el Polimodal continúe en la escuela, porque es la forma de garantizar una escolaridad completa.

Marina Garavaglia: Me desempeño en la escuela mocoví, Nro.1338, como docente del tercer ciclo, tengo prácticamente toda mi historia docente en la misma escuela. Estoy en ella desde que se creó la escuela en 1992. Fui tratando de acompañar esta realidad con mis saberes obtenidos de la formación inicial del profesorado. Indudablemente una realidad tan específica, con tantas necesidades educativas

especiales, esta formación docente que creo que todos adquirimos, construimos en los profesorados, es insuficiente, se transforma en una de las dificultades a la hora de desempeñarnos y de satisfacer, aunque sea en parte, las demandas de la comunidad, que sus hijos completen su escolaridad, avancen en ella, y puedan, no solamente relacionarse con la sociedad no aborigen sino también dejar un sello positivo en el seno de su misma comunidad. Esa dificultad, en lo personal, traté de ir salvándola con la decisión personal de capacitarme en áreas de manera general pero también en educación intercultural.

Otra de las dificultades que yo quiero señalar es también el movimiento constante de docentes que hay en el tema de los concursos.

En el caso de la comunidad mocoví de la provincia de Santa Fe de Recreo, son también ventajas con las cuales contamos o llamémosles fortalezas y que es precisamente contar con el Consejo de Idioma y Cultural mocoví. Su primer función ha sido el rescate de su lengua y con el correr del tiempo está cumpliendo el papel de asesor en la parte lingüística y también de los otros valores culturales a los docentes no aborígenes que nos desempeñamos en la escuela. Lo que tratamos de hacer es la investigación lingüística porque creemos que es el área de lengua la que da elementos para interpretar las otras áreas, ya que estructura el pensamiento. Entonces nos abocamos con el aporte del Consejo de idioma a la parte de investigación para poderla transformar en acción en el aula.

Hemos ido adquiriendo o avanzado de maneras distintas pero en todos los niveles. Tratamos de trabajar en todas las áreas de manera intercultural. Les hemos traído trabajos de investigación lingüística llevados un poco más a la práctica áulica que después podemos ponerlos a consideración de ustedes.

Part.: ¿Hay una decisión de la comunidad de Recreo, de realizar el rescate cultural?, porque aparentemente el rescate es una decisión tomada del proyecto institucional.

Marina Garavaglia: Si, la comunidad reconoce las necesidades de tener una escuela con un proyecto propio por la deserción escolar que había y el alto índice de repitencia, pero también surge la escuela como una necesidad de rescatar y revalorizar los distintos valores de su cultura y entre ellos el de la lengua. Lo que hacemos los docentes es tratar de canalizar ese interés en la práctica pedagógica y aportar con lo que podemos, con nuestros saberes, y hacer un trabajo conjunto. En

estos encuentros de los cuales habló Víctor, que ya se iniciaron de las comunidades mocovíes de la Provincia de Santa Fe, la comunidad mocoví ya tiene elaborada una propuesta, no quiero decir que es la definitiva, ni muchos menos, es solamente una propuesta. Lo hicieron a efecto de que en los primeros intentos de escritura puedan ser realmente un elemento aglutinador y de unión.

Este trabajo en realidad empieza en el año '90 porque en esa comunidad se crean centros de alfabetización para adultos por el alto índice de analfabetismo. Una de las problemáticas que ellos planteaban permanentemente era que sus hijos no querían hablar más el idioma. Los adolescentes en ese momento trataban de desprenderse todo lo posible de ser indios, tatuarse, dejarse el pelo largo, ponerse aros, ponerse campera negra, ponerse jeans, todo para que el resto de la sociedad los aceptara. Ellos lo simplificaban en un ejemplo: los chicos no podían entrar en los bailes si tenían pinta de indios, sus hijos tenían que dejar de ser indios para ingresar en un baile. Y esa era una problemática que la rescatamos como contenido de trabajo en esos centros de adultos.

Part.: Este consejo asesor que ustedes mencionan, ¿simplemente cumple la función de consejo asesor en lo lingüístico o los docentes pueden concurrir por otros aspectos u otras necesidades?

Víctor Luna: En función de darle respuesta a la comunidad, para nosotros los directores, estos consejos cumplen una función de gestión total de la escuela, no solamente en la parte pedagógica ni en la parte de asesoramiento, ni en la parte de escuela. En todos los aspectos es un elemento muy valioso en la relación de los no aborígenes con el resto de la comunidad.

Y bueno, todos los proyectos que hemos hecho en la escuela han estado formados tanto por la dirección de la escuela como por la gente de este Consejo, si bien en la visión oficial de la escuela estos Consejos no son reconocidos.

Part.: ¿Estos Consejos tienen financiación?

Víctor Luna: No, no tienen financiación, digamos que es una cuestión netamente de rescate de la cultura. Por estas vueltas que tiene la vida, en el año '96, nosotros iniciamos todos los expedientes, y ahora la semana pasada me han dado los expedientes para que yo tome intervención como parte del gobierno y dé mi opinión con respecto a la necesidad o no del funcionamiento de este tipo de escuela.

Alfredo Gonzalez: Yo estoy trabajando en la escuela 1344, en Rosario con 800 alumnos, la mayoría de los alumnos son aborígenes, el 90 por ciento y una cantidad más o menos de mestizos y criollos (criollos son los blancos).

En esta escuela estamos desde el año '94, cuando surge la necesidad de que haya un aborigen dentro del establecimiento. El Consejo de Ancianos de Cultura nos da tanto a los maestros aborígenes como a los no aborígenes una capacitación para entrar en la escuela. De esa manera fue que tuvimos la posibilidad de entrar dos maestros aborígenes ya que la escuela misma tenía la necesidad de que entraran capacitadores o maestros aborígenes.

En esta comunidad donde estamos ahora el 40 o 50 por ciento de los chicos hablan la lengua y otros que entienden pero no hablan.

Vamos a contar que está pasando como experiencia en nuestra escuela. Estamos trabajando con leyendas, cuentos aborígenes. Con leyendas vamos trabajando con ciencias naturales, sociales, lengua, educación física y hasta música. También aportamos todos al Consejo de Idioma y Cultura, vamos sacando relaciones, hacemos dramatizaciones. Esta semana hacemos la dramatización del algodón en donde cuentan nuestros abuelos cómo se forma la planta del algodón. Nosotros de ahí vamos trabajando con el maestro blanco, sacando partes, haciendo canciones, haciendo juegos de la misma leyenda, se hacen las danzas y de ahí el idioma, la lengua nuestra, como se dice el algodón.

En la escuela desde el año '94 tuvimos varios cambios donde la educación fue un poco más distinta, por eso, la razón por la que nos encontramos acá es que nuestra comunidad pueda seguir adelante. Para aplicar en el aula los días que vamos a hacer esos cursos, nos viene bien para seguir trabajando en nuestra escuela y la comunidad.

Part.: El curso a que hace referencia Alfredo es un curso de formación, de capacitación en la ciudad de Rosario. Básicamente se está haciendo la capacitación en las áreas matemática, lengua, etc., como para que todos los miembros de los Consejos se capaciten en la parte didáctica de las mismas. Lo están haciendo 16 personas de las tres comunidades, son idóneos. Lo que dice Alfredo es que están tomando elementos para poder trabajar con un grupo de chicos, cosa que a ellos les faltaba en esta capacitación.

COMENTARIOS DE LUIS ENRIQUE LÓPEZ SOBRE LAS DOS EXPERIENCIAS DE CHUBUT Y SANTA FE:

Por mi parte y para cerrar estas dos presentaciones, a mi me preocuparon algunas cosas que quería compartir con ustedes.

Primero mitigaría la acción respecto a que la escuela no forma parte de la cultura aborígen, en el pasado no formaba parte de la cultura aborígen. Creo que están de acuerdo con eso ¿no?, la escuela no formaba parte de la cultura aborígen. Porque sino estaríamos transmitiendo una idea estática de la cultura, como que la cultura no cambia, no se modifica y la cultura aborígen al igual que cualquier otra cultura está en permanente cambio para responder a los nuevos requerimientos que la sociedad actual plantea. Entonces, dudo que haya en la mayor parte de América situaciones en las cuales la escuela ya no haya sido apropiada por los indígenas salvo, en contextos de aislamiento por ejemplo que todavía existen en algunos pueblos amazónicos, en Brasil o en el sur de Venezuela o en el sur de Colombia, pero la mayor parte de las situaciones indolatinoamericanas la escuela ha sido apropiada ya de una manera u otra.

A raíz de las dos presentaciones, a mí me surge un punto para la agenda que podríamos discutir más adelante, que tiene que ver con estos procesos de muerte lingüística o de desplazamiento lingüístico y para un colectivo como este sería necesario analizar o reflexionar qué se pierde cuando se pierde una lengua, es decir, qué se pierde cuando se muere una lengua. Porque me quedó rondando en la cabeza la impresión, que había cierta conformidad con la pérdida de la lengua y decir que se perdió pero se mantiene la identidad.

Yo cuestionaría ahí, la cuestión lengua - identidad, también cuestionaría la relación lengua - cultura y pensaría un poco más sobre esta dimensión de pérdida lingüística, en tanto conlleva también a la pérdida de conocimientos, saberes, visiones del mundo, etc.

Cuando los colectivos ya sean internos a la propia cultura o externos a ellas, se imponen una tarea como la de rescatar una lengua en inminente extinción, no se hace por fetichismo de la lengua, sino y sobre todo por recuperar conocimientos, saberes etc., que son patrimonio de la humanidad que han sido acumulados a través de miles de años y que por las condiciones de oralidad de la lengua están en riesgo también de perderse.

Simplemente eso para añadirlo a nuestra agenda de reflexión de estos tres días. Uno el tema de pérdida de lengua o muerte lingüística y otro tema que me pareció sumamente interesante es el de la intervención de las propias comunidades en la gestión de la educación intercultural bilingüe. Creo que la experiencia de Santa Fé en ese sentido es sumamente interesante y motiva a nuestra reflexión respecto de la importancia que tiene trabajar codo a codo con la comunidad y de darles responsabilidad social sobre la escuela. De manera que ese proceso de apropiación de la escuela contribuye a darle sentido a la escuela y no sólo a aceptar a la escuela con todos los vicios que ella trae, porque desafortunadamente por el proceso de opresión colonial al que han estado sujetas las poblaciones indígenas, esa apropiación de la escuela ha sido una apropiación

con lo bueno y lo malo que la escuela traía. Si ahora le incorporamos "un correctivo", los Consejos de Anojangs, como ustedes los denominan, puede que se logre superar la impertinencia de la escuela, que ésta sea más pertinente y que responda más a las necesidades de la sociedad.

Creo que eso salió claro de la intervención de ustedes, de la labor que cumplen estos agentes educativos comunitarios denominados Consejos de lengua y cultura.

El tercer punto que motiva mi reflexión es el abordaje interesante que han hecho los compañeros de Chubut desde una disciplina que casi nadie miraría, cuando hablamos de educación intercultural bilingüe. El abordaje o el ingreso a la educación intercultural bilingüe histórico ha sido, o por el lenguaje o en casos excepcionales como es el caso Hebreo por el lado de la religión, también las escuelas musulmanas entran por el lado de la religión y trabajan con el Corán por ejemplo, pero el ingreso que han hecho ustedes a la revalorización cultural y lingüística, desde la perspectiva de la educación física es sui generis, ir recuperando juegos tradicionales, lo que nos abre también pistas a todos nosotros de buscar otras entradas fuera de las clásicas que son lenguaje y matemáticas, que son las que más se trabajan, y cómo entrar en esos caminos alternativos puede enganchar a la comunidad e interesaría en un proceso de recuperación cultural.

Dicho esto último, también para nuestra lista de reflexión de estos tres días habría que pensar en la transformación del currículum en situaciones de EIB y no conformarnos solamente con la transformación metodológica, porque a menudo nos quedamos satisfechos cuando convertimos la escuela monolingüe en bilingüe, solucionamos problemas de comunicación en el aula y pensamos que con eso hemos resuelto el problema, pero la educación sólo será intercultural en la medida en que abordemos no sólo "el cómo se enseña" sino "el qué se enseña" y abordemos también todo ese espacio de trabajo curricular que pasa por la recuperación de prácticas, como en el caso de los juegos, de conocimientos y de saberes propios y de buscar su articulación más o menos conflictiva con los conocimientos de los programas oficiales, por así denominarlos, a partir también de una búsqueda de pertinencia curricular para ver qué es lo que ese pueblo, esa sociedad, requiere para mejorar su calidad de vida, para mejorar sus condiciones de vida, sus competencias, es más fácil buscar mayor pertinencia con colectividades determinadas como las indígenas.

Puede ser que no requiera todo lo que el currículum oficial señala. Puede ser que requiera énfasis en determinados aspectos del currículum oficial y puede que ese mismo desarrollo de ese currículum oficial sea total o parcial pase por otros caminos, pase por otros contenidos que son más bien producto de ese propio grupo humano, si pensamos en un currículum como los de hoy formulados en términos de competencias y no necesariamente de contenidos, porque lo que más nos constreñía eran los contenidos, los currículum no eran más que una lista de contenidos "de 1 a N", cuando la mayoría de los currículum de Latinoamérica y de España de hoy se formulan en términos de competencias, es más fácil buscar mayor pertinencia con colectividades determinadas como las indígenas.

2.3. CHACO

2.3.1. BARRIO MAPIC

Rolando González: La escuela donde estoy trabajando tiene una población, compuesta por alrededor de 80 grupos familiares de la etnia Toba y la escuela tiene una matrícula más o menos de entre 150 chicos donde ingresan chicos aborígenes y nosotros diríamos chicos blancos. La escuela está trabajando desde que se ha lanzado un programa bilingüe de la provincia de Chaco, donde nosotros hemos sido la primera promoción de auxiliares docentes aborígenes y desde que se lanzó este programa hemos estado trabajando de acuerdo a lo que a nosotros nos han designado, que es el trabajo cultural. En este momento siguiendo los lineamientos del trabajo intercultural, específicamente el trabajo áulico, mi función está en el primer ciclo, segundo año del primer ciclo, con contenidos que apuntan hacia una educación bilingüe intercultural. Dentro del trabajo áulico que estamos realizando, yo estoy trabajando en el área lengua y naturales y sociales. En lengua estoy coordinando una planificación con la colega, en donde nosotros estamos trabajando con un vocabulario que ya fue hecho por un lingüista que es Alberto Buchwalter,

Después dentro del Proyecto 4 que tiene la Escuela 963, también hemos trabajado primero con una lingüista con quien se hizo un taller con la comunidad y con los docentes. Este curso taller ha sido reconocido por la Red Federal de Formación Docente Continua.

Rosario Bentolila (en adelante Chanto): Rolando les dio un panorama un poquito general de lo que venimos haciendo. El año pasado nosotros habíamos puntualizado la necesidad de trabajar con mayor participación de la comunidad dentro de lo que es la institución escolar, hacíamos referencia también y compartimos la inquietud con lo que se había dicho al comienzo de la jornada en la capacitación de los docentes criollos y también la capacitación de los auxiliares docentes aborígenes como es el caso de Rolando que desde que se recibió hace muchos años no ha tenido posibilidades de capacitarse en algunas cuestiones que él en este momento demanda, él y muchos chicos auxiliares, el tema también de producir materiales didácticos y bibliográficos.

Después del encuentro en Buenos Aires recibimos un subsidio del Proyecto 4 para canalizar un poquito y empezar a cubrir las demandas que habíamos realizado, a partir de ahí pudimos adquirir material bibliográfico que ya está en las escuelas y que gracias a Dios es utilizado por los maestros, hemos realizado talleres que tienen que ver con el trabajo de la escuela con la comunidad, y tratamos de conectarnos en este sentido con otras instituciones como el INAI, estuvimos trabajando con la gente del INTA, en diferentes proyectos que tienen que ver con algunas cuestiones de necesidades de las comunidades, de nuestra comunidad y que de alguna forma también son una proyección de la escuela hacia fuera.

Este tipo de acciones, de talleres, de encuentros tratan en lo posible de tener presente el tema de la lengua, si bien es cierto que lo charlábamos también el año pasado, a veces los contextos de uso de la lengua son diferenciados por los chicos, no estaba tan presente quizás en la escuela por el tema de que la mayoría somos maestros criollos y no la hablamos y que el chico por ahí no encontraba la escuela como ámbito propicio para utilizar su lengua, pero si lo hacía en el culto, veíamos que lo hacía en los recreos y lo hacía quizás en su casa con sus padres. Pusimos también un poquito el énfasis del trabajo docente en que los maestros aprendan a hablar aunque sea algo, herramientas mínimas de lo que es el lenguaje Toba, y el curso que estuvo dado por el profesor Rolando González trató de enseñarnos algunas herramientas básicas a los maestros.

La respuesta de los chicos se hizo notar enseguida, comenzamos a darnos cuenta de que ellos saben hablar su lengua, hay muchos chicos que hoy por hoy se han lanzado a escribir que creo que eso fue un logro muy grande a partir de trabajar en el proyecto porque eso era algo que no estaba presente, nuestra preocupación estaba centrada en que hablaran y no nos preocupábamos tanto por que escribieran. Bueno creemos que por lo menos el hecho de que se animen a hacerlo es un paso bastante importante.

A partir de acá también armamos un proyecto curricular bastante interesante con aquellas demandas que la comunidad o aquellas cuestiones que la comunidad en los talleres iba reflejando y entonces aquí viene el tema de las dificultades, los avances fueron muchos, hemos creado una especie de pequeña red de capacitación y nos hubiese gustado hacerla más amplia pero por ahí la distancia de los demás colegios a los nuestros no es la mejor. Se mejoró la interacción con la comunidad, el cambio de actitud de los docentes, el interés por participar de los proyectos, el compromiso asumido por la comunidad, como por los docentes, el hecho de compartir

y de hacer proyectos comunes y a partir de aquí surge también el tema de la reflexión lingüística en los grados mayores y con los adultos y con el auxiliar docente y el hecho de la lectura y análisis de material bibliográfico que fuimos rescatando de distintos lugares nos sirvió mucho también para saber de qué hablábamos cuando hablábamos de educación bilingüe intercultural.

También quiero contarles que hace poquito tiempo en la escuela comenzó a implementarse el Proyecto 7, que es EGB3 rural. Hoy gracias a Dios con este proyecto en la escuela pudimos recuperar muchos chicos que ya no iban a la secundaria o que ya no pensaban ir porque tienen la escuela en la comunidad. En este momento estamos con casi 29 chicos en EGB3 y pienso que el año que viene estaría terminando la primera promoción de alumnos de nuestra escuela en el 9º año, vamos a ver qué va a pasar después, no queremos arriesgarnos al tema del Polimodal porque no tenemos en claro muchas cosas.

Pero quería contarles que en el ámbito del trabajo pedagógico, los profesores mismos que se han incorporado a la institución han canalizado su necesidad de una formación en lo que respecta a educación bilingüe intercultural, la necesidad por ejemplo en el área de ciencias sociales de canalizar los contenidos o de abordar los contenidos que la comunidad les demandaba a estos profesores y aquí nuestro pedido es el de tratar de contar con un asesoramiento técnico-pedagógico que pueda ayudar a este equipo de profesores y a los docentes que atienden el tercer ciclo a armar un currículum que tenga continuidad, que sea una continuidad de lo que es el proyecto institucional de la escuela en cuanto a EGB1 y 2.

Lo que nos gustaría es que si alguno de ustedes tiene alguna experiencia en este sentido de la EGB3 y ya lo hayan puesto en marcha bueno que se puedan acercar después para ver si nos puede servir la experiencia, si podemos partir de ahí o algún tipo de asesoramiento pedagógico.

Part.: Comparto tu preocupación por el tercer ciclo de la EGB, un currículum que contemple la educación intercultural y bilingüe, creo que tendríamos que poner en común las experiencias aunque nos parezcan humildes e incompletas. Es un ciclo que ya ingresó en la Argentina hay que aceptarlo como una realidad, no sé si se cambiará en un futuro, pero es un deber a corto plazo.

Part.: Bueno yo te quería preguntar si los docentes blancos o criollos trabajan a la par con el auxiliar aborigen.

Charito: Rolando trabaja a la par de la maestra. Él, a veces también busca la ayuda de la gente de su comunidad para que nos puedan contar un poquito sobre las historias o a veces para tratar otros temas con nosotros. No es considerado un profesor especial de artesanía o de lengua y cultura toba, él está presente en el aula y trata también de estar en la medida de sus posibilidades de trabajar en proyectos de aula con todos los maestros para que, por lo menos, todos los chicos tengan una continuidad en esto de educación bilingüe, una tarea muy difícil por lo que es el único auxiliar dentro de la escuela para 153 chicos. Lo que si creemos que es importante rescatar también, es el aporte de profesionales que se comprometieron, no sabemos por qué, supongo que porque les gusta mucho lo que hacen, con el proyecto institucional de la escuela, un caso puntual es una lingüista de Santa Fe, Marisa Censabella que ha publicado un libro de las lenguas indígenas en la Argentina. Ella es la que nos está ayudando a hacer el análisis lingüístico de lo que es el toba.

Nosotros tenemos varios cursos aprobados por la red, como las Jornadas Institucionales sobre Escuela - Comunidad del Barrio Mapic, donde la comunidad trabajaba con los docentes en los talleres. Otro fue el de lengua y cultura toba, la cosmovisión, la historia del Cacique Moreno que es el nombre que pretende tener nuestra escuela, bueno por qué Cacique Moreno, el origen de la comunidad, de donde vienen los habitantes de nuestra comunidad, las parcialidades aborígenes como para que ellos también se reconozcan por sus parcialidades y por sus características. Los proyectos fueron elaborados por Rolando y un chico que se está por recibir de maestro aborígen en el CIFMA, con el aporte de personas de la comunidad y con la colaboración de Marisa. Se consiguió la aprobación del proyecto y se llevó adelante el curso, pero el curso lo dictaron los aborígenes.

Lo que pretendemos ahora, o sea el proyecto a futuro que tenemos en este momento, es comenzar la publicación de un libro de ciencias sociales pero que esté adaptado a los diferentes ciclos.

2.3.2. EL SAUZALITO

Mónica Zidarich: Quería agregar que desde el año '96 la Red de la Provincia viene aprobando cursos que estuvieron destinados a maestros de nivel inicial y auxiliares. Cursos en el área de lengua específicamente para formar a los docentes en educación bilingüe intercultural, ya desde los objetivos y los contenidos de los cursos estaban

explícitamente así formulados. Se realizaron cinco réplicas para la zona del área wichí con los contenidos específicos de lengua, y para favorecer la educación bilingüe intercultural también se hizo en ciencias sociales, con el mismo enfoque y desde hace tres años se viene implementando un proyecto de capacitación también con aprobación y que otorga puntaje y certificación destinado a los docentes auxiliares y a los maestros que trabajan en escuelas con población aborígen. Tanto para los de nivel inicial como para los nivel primario y también este año se incorporó en algunas acciones los maestros que trabajan en las escuelas para adultos. Una dificultad es que no está prevista la estabilidad de esos docentes, de los auxiliares.

Yo trabajo en la provincia de Chaco, vivo en Sauzalito, en el noroeste de la provincia, que es la zona donde están los wichí. He trabajado en la formación de los auxiliares docentes aborígenes wichí, también ejercí varios años como maestra de grado con auxiliar y con chicos aborígenes y desde hace tres años estoy trabajando precisamente en este proyecto de capacitación.

Hemos hecho cuatro encuentros de auxiliares para que haya una implementación de la educación bilingüe en todas las escuelas del área wichí, claro que ese avance no se ha dado parejo en todas las escuelas, ni tampoco se ha dado parejo en todos los grados dentro de cada escuela. Desde los avances, puedo decir es que uno advierte en todas las escuelas del área wichí que son 18 entre escuelas y anexos, en todas hay algún grado, algún matiz de implementación de educación bilingüe intercultural, y hay muy pocas, dos diría, en las que se trata de proyectos institucionales, en los demás casos se trata de experiencias que los docentes sostienen. En estos casos, sigue dependiendo de la voluntad y de la iniciativa de cada maestro que lo ve, y que decide capacitarse.

El área es muy grande y es difícil de recorrerla, entonces maestros auxiliares que trabajan a 15 km. no se ven nunca, no conocen lo que están haciendo en la escuela que está a 15 km. de la suya. Esto de los encuentros de intercambio ha sido muy importante porque nos permitió a todos tomar conciencia del nivel de avance que íbamos teniendo como grupo entonces nos hemos sorprendido.

Hemos trabajado así como en el área también en los distintos niveles, el nivel sobre el que más hemos trabajado es sobre el primer ciclo de la EGB, eso no hay duda y hemos trabajado mucho sobre lo que es la alfabetización, pero estamos avanzando trabajando también con nivel inicial, hay algunas experiencias que estamos acompañando en segundo y en tercer ciclo, pero esto sí depende de la voluntad del maestro que ese año está en 6º grado.

En el Chaco todavía hay 7º grado y 1º año, también estamos este año

empezando a trabajar con los profesores de lengua y de historia que están en los dos secundarios de El Sauzalito, ellos fueron invitados a una capacitación en donde compartieron el trabajo con los de primaria.

En el sentido de avanzar como área, una de las cosas que surgieron fue precisamente la necesidad de llegar a ciertos acuerdos en relación a la estructura de la lengua y no fue una preocupación solamente del área wichí del Chaco, en este particular se trabajó también en talleres y en encuentros con wichís que hay en las distintas variedades de wichí que están en Chaco, en Formosa y en Salta, entonces comenzó también desde esa preocupación un intercambio entre los auxiliares bilingües wichí de las distintas provincias.

Acá se abre la cuestión del área wichí del Chaco, entonces tuvimos contacto también con una profesora de la provincia de Salta que se llama Eva Ávalos, que trabaja en planeamiento en la provincia de Salta y fue así como el Ministerio de la provincia de Salta desde la Red de Formación Docente concretó un curso del que se hizo cinco réplicas en donde se convocó a todas las escuelas con población aborigen de la provincia de Salta.

2.3.3. SALTA²

Mónica Ziderich: En cambio en Salta, la vitalidad de varias lenguas aborígenes hace mucho más compleja la realidad lingüística en las escuelas.

Les digo las lenguas que se hablan, se hablan wichí, chorote, chiriguano, guaraní, chané, chulupí, tapiete, y también los maestros indicaron en los casos en los que tenían alumnos bolivianos que hablan otra variedad del español, bueno esta realidad es sumamente compleja para ser abordada por un maestro, en el caso en donde hay auxiliares, no hay auxiliares de cada una de las etnias que hay en esa escuela, y otra particularidad de la educación bilingüe en Salta es que estos auxiliares bilingües no han recibido capacitación. Son pedidos por la comunidad con firmas y bueno, su nombramiento es explícitamente político, todos los años son dados de baja, o sea, tienen un contrato y todos los años comienza un peregrinaje por casa de Gobierno pidiendo cada uno continuar en el cargo o el que no estaba en el cargo que quiere entrar como auxiliar. Este año y por iniciativa de esta profesora que les

² Las consideraciones sobre la provincia de Salta se incluyeron en el punto sobre Chaco porque fueron aportadas desde la experiencia y conocimiento personal de Mónica Ziderich y en comparación con la realidad de la provincia del Chaco.

comento Eva Ávalos, la Red convoca también en esta capacitación a los auxiliares bilingües y además se organiza otra acción destinada únicamente a los auxiliares bilingües que aborda otros contenidos más relacionado con las ciencias sociales y el rol del auxiliar, ambos cursos son evaluados, pensando en que ésta evaluación asegure o favorezca que sean designados los auxiliares que han hecho la capacitación y que la han aprobado.

Tanto en la provincia de Salta como en la provincia del Chaco el énfasis de la capacitación estaba puesto en el diseño y en la implementación de proyectos didácticos bilingües interculturales en donde se abordaran dos cuestiones en forma central, lo metodológico y también los contenidos que se van a abordar en ese proyecto.

En muchas escuelas nos habían planteado la posibilidad de escribir en el idioma, se han hecho proyectos, se han desarrollado proyectos muy lindos. También los auxiliares y los maestros han elaborado materiales didácticos en cada una de las lenguas, estos son los juegos didácticos que les comenté recién y los están implementando por lo menos algunos los que creyeron en esto en el grado.

Part.: Si también en el marco de la capacitación, los chorotes yo creo que por primera vez han escrito sus textos, no solamente traducción de palabritas de la "a" con tal cosa, la "e" con tal cosa, sino que han traducido cuentos que vamos a ver si se pueden publicar para que haya en las escuelas. Los auxiliares se han puesto de acuerdo sin ninguna dificultad en la variedad que lo iban a escribir.

Part.: Esto en el caso que vos decís de los auxiliares chorotes que se han puesto de acuerdo para escribir textos ¿no son los mismos que tienen dificultades para escribir que vos decías antes, no?. Vos decías que tenían dificultades para escribir el castellano como al nivel del niño de segundo grado entonces cómo han logrado que escriban textos en chorote.

Part.: Porque te digo que hay algunos auxiliares que tienen ese nivel de dificultad, pero también digo que hay algunos auxiliares que sacaron cien por ciento en la evaluación y que tienen el secundario. Y esto pasa en general con todos, pasa entre los wichí, pasa con los chorotes, con algunos tobas.

Part.: ¿Estas cinco réplicas de la capacitación fue para auxiliares?

Mónica Zidarich.: Maestros y auxiliares juntos y además hubo otra capacitación exclusivamente para auxiliares bilingües, ambas coordinadas, avaladas y financiadas por la Red.

Part.: Te quería preguntar, estos auxiliares entonces tienen su espacio para trabajar con los chicos, esos textos tienen un espacio de lengua, digamos en el área de lengua.

Mónica Zidarich.: Yo te diría que en algunas escuelas guaraníes sí. Ahora en el resto de las escuelas, hay escuelas, hay auxiliares y hay maestros que recién se plantearon estos temas en esta capacitación, que recién se pusieron frente a la idea de que tuvieran escrita la lengua aborígen en el salón. Hay auxiliares que ni siquiera traducían en forma oral lo que el maestro decía, sólo estaban en el salón. Las experiencias más interesantes se dan en las escuelas de población guaraní que los auxiliares y los maestros, algunos están relacionados con las experiencias de Bolivia, comparten materiales y entonces es como otra realidad, un poquito diferente.

Part.: En esta capacitación, ¿con qué estrategias metodológicas se enseña el español?, ¿se plantea la enseñanza del español a hablantes monolingües de otra lengua?

Mónica Zidarich.: Lo que más hemos planteado en la capacitación en realidad, es el trabajo con la lengua aborígen. El maestro que trabaja en Salta lo que más trabajó fue que desde el aprendizaje de la lengua escrita se puede incorporar por lo menos en algunas situaciones la posibilidad de que los chicos leyeran y escribieran algunos textos, palabras, en diferentes situaciones en su propia lengua, al margen de que también lo puedan hacer en castellano.

Part.: Claro, pero no está planteado como enseñanza de una segunda lengua el español, digamos estrategia metodológica en el caso de una lengua que es segunda.

Part.: En algunos casos es segunda, en otros casos no es segunda.

Part.: Digo en los casos que es segunda está planteada así.

Part.: Desde la propuesta no.

Part.: No, pero yo me refería que además como está planteada una sola área de lengua y una sola área plantearía la lengua materna, la segunda lengua sí en el planteo de la estrategia metodológica la enseñanza de la lengua materna cuenta con ciertas estrategias y la enseñanza de la segunda lengua supone poner en juego otras estrategias propias de la adquisición de la segunda lengua, si esto en la capacitación estaba presente.

Marta Tomé.: Contestaba yo porque con Mónica llevamos varios años trabajando juntas y fuimos como evolucionando. Lo que quería decirte es que vos partías de una población que lo que los maestros enseñaban era el español y enseñaban el español como forma también de aprender a leer y escribir. El cuestionamiento que vos podías hacer podía tener como aspiración de tu parte a que incorporaran la lengua indígena pero además tenés que agregar que la complejidad era saber de que eran varias también en muchos de los casos, que simultáneamente se tenían que dar y además de eso tenían que aceptar que aunque estuvieran en el comienzo de la escritura de esa segunda lengua lo mismo valía la pena producir un texto, porque si no producís un texto no vas a plantearte nunca el deseo de aprender a leer y escribir en esa lengua. O sea que yo creo que ese planteo del castellano como segunda lengua o bi-alfabetización, que sería un poco el planteo mío, después lo desarrollo, es todavía prematuro. Me parece que en Salta había muchos deberes para cumplir antes que ese cuestionamiento.

Dije bi-alfabetización cuando en realidad no creo tampoco en eso, yo creo que hay que aceptar, lo digo yo porque definiendo esta postura, pero la compartimos y fue como creciendo en la medida en que uno acepta la complejidad que tiene delante suyo uno empieza como a poder crear propuestas metodológicas para esa complejidad, sino no se te van a ocurrir. Si uno a priori empieza a suponer por ejemplo que va a trabajar, como maestro va a alfabetizar en la lengua materna indígena, vamos a suponer que es esa la situación, ya se va a encontrar en esa aula con montones de variedades que no contempla. Hay un chico que habla más castellano que el otro, hay otro chico que habla y entiende la lengua indígena y hay otro que la entiende pero no la habla, o no la habla tanto, ya todas esas facetas de la realidad no las tengo en

cuenta cuando me coloco en tal posición, yo llego a decir mi postura de esta manera... el final de esta historia yo sé que es compartida por todos, todos tenemos que ser competentes, vamos a decir así, en las lenguas de comunicación que necesitamos, yo creo que todo el mundo tiene que ser competente en su lengua materna, en la lengua nacional y también habría que serlo en una lengua internacional si así lo necesitamos. No nos alcanzan las que tenemos, el final de la historia si el camino es la cuestión, yo llegué a pensar y lo digo de esta manera que no es el docente el que tiene que decidir cuál es la lengua de alfabetización del chico, el docente lo que tiene que crear es un clima de igualdad en las posibilidades de aprendizaje de todas las lenguas, vamos a decir así, que en el aula existen. Qué significa esta historia de crear condiciones de igualdad, yo no puedo elegir, si soy indígena no puedo elegir aprender en mi lengua de origen si yo no tengo nada para leer, porque inmediatamente entonces aprendo como un trampolín algunas palabras para poder leer y escribir y después chau, me tengo que pasar al castellano, o sea que crear textos y publicar textos y que esos textos no sean fotocopias deslucidas sino que sean materiales tan atractivos como los otros es para mí una de las condiciones para poder decir que el otro elige. Lo otro es crear un cuerpo docente también adecuado a esa misma complejidad que si vos tenés solamente tobas, bueno es necesario en el cuerpo docente un docente toba. Pero que además es necesario que esté comprometido su grupo, porque si es toba pero en realidad lo que quiere es no serlo, entonces ya tampoco le estamos creando condiciones de aprendibilidad a los chicos. También pensar que si no puede ser uno solo, tendrá que ser una pareja pedagógica; si no puede ser una pareja pedagógica con formación, tendré que pensar en un período de transición en trabajar con los chicos más grandes, en trabajar con los padres de los chicos, en trabajar con el Consejo que me venga a ayudar, pero en realidad la decisión de cuál es el camino, lo que nosotros hemos visto es que la toma el que está aprendiendo. Uno lo que tiene que hacer es romperse el alma por crear un clima y condiciones de igualdad, para que el otro elija no solamente lo de la lengua y el camino, sino que elija qué hacer con cada uno de los rasgos de su cultura.

Las consecuencias son distintas, en ambos casos, desde ambas posturas, ambos preparan la clase, ambos preparan los materiales, preparan distintos materiales, pero por ejemplo, el que concibe al castellano como segunda lengua y a la lengua indígena como lengua de alfabetización se preocupa por preparar materiales de alfabetización en la primera lengua e incorpora más tardíamente los otros materiales en castellano. Desde esta postura vos tenés que preparar ambos de

entrada, no sé si me explico, hay consecuencias prácticas pero desde los dos lugares. Si bien yo defendiendo con mucho calor esta postura no me preocupa mucho, lo que si me preocupa es el final de esta historia y creo que lo rico es que vayamos probando.

Part.: La verdad que yo tengo varias preguntas, pero voy tratar de hacerlas, cuando se habla del trabajo de los auxiliares en el tema por ejemplo de los proyectos institucionales, qué nivel de participación tienen en la organización, en la elaboración de estos proyectos. Y quería preguntar si en la planificación que hacen los docentes en los distintos grupos también tienen alguna participación los auxiliares. A Mónica le quería hacer una pregunta que me había quedado, cuando vos hablás de alfabetizar, podrías ampliar un poco el concepto, porque yo tengo un lío con el tema, no sé realmente a qué se refieren cuando se habla de alfabetizar.

Part.: En cuanto al proyecto institucional, a la intervención del auxiliar. Nosotros tenemos lo que llamamos la programación curricular de toda la escuela, en esa programación están pensados los objetivos, los contenidos, las maneras de evaluar, la manera de enseñar para toda la institución desde el nivel inicial y ese trabajo no se hace en un día ni en dos, sino que lo empezamos a hacer a veces en diciembre y lo continuamos en febrero y marzo. Obviamente que el auxiliar está presente y tiene su participación y también la comunidad. Cuando tenemos todos los objetivos, nosotros lo que hacemos es comenzar a distribuir las tareas en los diferentes grados de alguna forma de que todos los maestros contemplen en su planificación y en su acción lo que nosotros definimos como criterios y como contenidos así en forma general. O sea que hay una programación curricular para toda la escuela.

Part: Yo quería preguntar, en estas instancias de capacitación en Salta en torno a qué actividad giró o giraron los talleres. Si sobre la unificación de la lengua que se iba a utilizar o sobre el lenguaje escrito o sobre la transposición didáctica de cómo enseñar la lengua dentro del aula con la presencia de los auxiliares. Me pregunto esto sobretodo por la gran diversidad de lenguas que mencionaste vos, ¿cuál fue el enfoque sobre el que giraban los talleres?

Mónica Zidarich: Se buscó que los docentes pensarán en cómo están enseñando. Los talleres estaban destinados a nivel inicial y primer año o sea que el tema de la alfabetización es un tema clave.

Rosalía Figueroa – Área de Educación Bilingüe e Intercultural, Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia del Chaco: La Educación bilingüe en la provincia del Chaco tiene todo un historial. Podemos ubicar su inicio desde el año '87 y hasta el día de hoy que se está llevando a cabo en distintos establecimientos ya sea en el nivel inicial como en la EGB1 y 2 y ahora con EGB3. Hay catorce asentamientos indígenas de la etnia toba, que quieren una educación bilingüe intercultural pero de gestión mixta, ¿qué quiere decir gestión mixta?. Institucionalmente esto me lleva a la conclusión de que la educación bilingüe intercultural va a tender a un tipo de gestión educativa en la que esté presente la participación de las asociaciones indígenas en territorios indígenas. Lo que observo en la Provincia del Chaco es que las escuelas bilingües interculturales, serán gestionadas con la participación del Estado más los asentamientos indígenas.

Hoy, año 2000, se trabaja con tres etnias, la etnia Toba, la etnia Mocoví y la etnia Wichí. A nivel lingüístico la situación de los alfabetos y la unificación de los alfabetos y la normalización de las lenguas todavía no la tenemos, eso es una cosa que la tengo que decir, con el toba, por ejemplo estamos utilizando la grafía propuesta por Alberto Buchwalter.

Otra cosa que puedo agregar, es que en este momento son noventa y cuatro los docentes indígenas los que se están desempeñando en el nivel inicial y en EGB1 y 2, no son suficientes, el presupuesto tampoco es mucho para los cargos auxiliares de docentes aborígenes, esta es nuestra situación, no tenemos presupuesto como educación bilingüe intercultural tampoco en la provincia de Chaco.

2.4. FORMOSA

2.4.1. EL POTRILLO

José Luis Ruiz: Venimos desde El Potrillo, en representación del Centro Educativo de Nivel Medio Nº 2, básicamente estamos atendiendo a una población mayoritaria del departamento Ramón Lista que es la población wichí, que representa un 86% de la población y un 14% está representada por la población criolla que está desde principios de siglo allí, en el departamento Ramón Lista, que se encuentra en el noroeste de la provincia.

Desde el año 1986 empezó a desarrollar su actividad el CENM Nº2 tratando de

dar una respuesta educativa a estas comunidades y desde esos años estamos intentando hacer una educación respetuosa de la diversidad y tratando de ofrecer una educación que permita una mejor calidad de vida para la gente de estos lugares, con el paso del tiempo fuimos logrando algunos aspectos fundamentales que tienen que ver con este proceso y voy a ser también así un poco sintético para ver como nos encontramos institucionalmente en la actualidad.

Desde un principio intentamos una capacitación de nivel medio en dos especialidades, porque considerábamos que era la demanda en esos momentos, la preparación de maestros especiales para la modalidad aborigen y por otro lado, peritos en recursos naturales y ecología que tiene que ver con acercar una propuesta para iniciar el aspecto productivo en el departamento. En el año '90 egresó la primera promoción y básicamente hemos encontrado también en las autoridades de la provincia de Formosa respuestas en cuanto a la inserción de los egresados en el sistema educativo. Es decir el nombramiento de estos egresados para acompañar el proceso educativo en el primer ciclo de la escuela primaria, y también con esta primera etapa de egresados en peritos en recursos naturales y ecología han empezado, nos han puesto en compromiso como institución de realizar un acompañamiento en todo lo que tiene que ver con la producción, con un asesoramiento técnico para que en los diferentes puntos del departamento tuvieran desarrollo Micro- emprendimientos. En el año '98, nos encontramos con la posibilidad de implementar EGB3 rural como institución, en un primer momento fue en las comunidades de María Cristina y Lote 8, esto significa trabajar en red con quince escuelas de EGB1 y 2 . Al año siguiente tuvimos la posibilidad de iniciar otros dos centros de EGB3 en dos comunidades más cercanas a El Potrillo, estoy hablando de San Martín y de El Quebracho, ampliando la red con doce escuelas más. Estamos atendiendo a más de 500 alumnos ya, porque en el CENM N°2 de El Potrillo también este año hemos dado inicio al Polimodal, estamos en el primer año de dos modalidades: Bienes y Servicios y Humanidades y Ciencias Sociales, además de atender el Tercer Ciclo de las escuelas del radio cercano a El Potrillo.

También en este año tuvimos la posibilidad de poner en marcha el trayecto técnico-profesional en producción agropecuaria.

Bueno para atenernos a los puntos, Osvaldo va a ir compartiendo un poquito los avances que fuimos desarrollando.

Osvaldo Segovia: De la población que hablaba José Luis, de esos 80% o 90% son monolingües, es decir hablantes wichí, y pocas posibilidades de encontrar gente que

maneja castellano como segunda lengua. Esa segunda lengua se caracteriza como algo para la supervivencia, es decir para resolver las situaciones de las cuales no encuentro como defenderme y sobre ese punto hubo avances con respecto a la lengua, porque en los encuentros anteriores hablábamos de que estamos insistiendo para que la lengua wichí sea una lengua de instrucción además del uso en la vida cotidiana, en estos últimos meses, por decir, estamos en la normalización del idioma. En ese trabajo hay un equipo de MEMAs tutores de EGB3 y profesores de lengua wichí de EGB3 y Polimodal que participamos con especialistas de la Universidad de Buenos Aires, de la Facultad de Filosofía y Letras, que nos dan orientación como para resolver las dificultades en cuanto a la diversidad lingüística, estamos hablando únicamente de Ramón Lista. En esto avanzamos y en el último encuentro que tuvimos todos los MEMAs de Ramón Lista hicimos acuerdos lingüísticos que después pasan a las escuelas. Eso es lo que estamos haciendo. Y este trabajo continúa porque hicimos muchos encuentros como para seguir acordando y avanzando, eso es lo que puedo hablar de la lengua.

Otra cosa que hubo en estos últimos meses, después del Taller en Buenos Aires, distintos grupos de alumnos de EGB3 Rural de varias comunidades iniciaron con sus familias Proyectos de Calidad de Vida que están dedicados a preparar en la práctica productiva a los futuros egresados del Tercer Ciclo. Además, seguimos con la capacitación y la autocapacitación, es decir, todo lo que tiene que ver con la interculturalidad y el bilingüismo, de acuerdo a nuestras experiencias y de lo que pudimos leer de distintas experiencias de distintos lugares. Eso es lo que puedo decir.

Otra cosa que puedo decir es que actualmente se desempeñan en las escuelas de EGB1 una cantidad de 50 MEMAs. Lo que hemos avanzado con respecto a los MEMAs este año es que, el 19 de abril, todos pasaron a ser titulares. La forma cómo trabajamos la va a explicar Laura.

Laurencia Vega: Yo voy a hablar sobre lo que llamamos pareja pedagógica, porque en las escuelas del nivel medio y en EGB3 también trabajan MEMAS. Voy a hablar sobre el trabajo del MEMA con los profesores, yo trabajo en el nivel medio y EGB3 Rural, nosotros trabajamos conjuntamente con docentes indígenas y no indígenas. Por ejemplo, cuando hacemos un trabajo en este caso sobre lengua, en este año trabajamos mucho sobre nuestra lengua porque nos dieron algunos materiales, algunas orientaciones sobre cómo trabajar en la normalización de nuestra lengua. Entonces, como que el docente no indígena y nosotros hacemos el proyecto para

trabajar con los alumnos. Nosotros los MEMAS, también trabajamos sobre cómo enseñar la lengua materna como L1 y L2.

Part.: Con respecto a cómo trabajar en la enseñanza de la lengua fue algo que iniciamos y todavía continuamos a pesar de las dificultades porque estamos buscando el "cómo" responder a las necesidades de los alumnos.

Part.: El trabajo sobre la capacitación y sobre lo que también se hace en EGB1, es lo que va a explicar Eduardo.

Eduardo Duarte: Como bien lo explicaban Osvaldo y Laura, el problema entonces de la vitalidad de la lengua está resuelto porque la mayoría de la población wichí, habla su lengua y algo más del 10% la escribe. El problema es cómo hacemos de la lengua wichí una lengua de instrucción y sobre ese cometido están trabajando ahora, como bien explicaban Osvaldo y Laura sobre la sistematización y normalización de la lengua wichí. También se da este trabajo en el español a partir de las experiencias que fueron acumulando los profesores y con el apoyo de especialistas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y de la Dirección de Planeamiento del Ministerio de Educación de la Provincia basándonos en una metodología de español como segunda lengua para los alumnos wichí. También se enseña a los alumnos criollos el wichí como segunda lengua.

Desde el año pasado el Programa de Desarrollo Integral de Ramón Lista, DIRLI, dentro del cual hay un Sub-programa de Educación está dedicado a dar apoyatura como bien dije hoy, a partir de convenios con la Universidad de Buenos Aires, y con el Ministerio de Educación de Formosa para la capacitación en servicio de los docentes de EGB1 y 2 y de EGB3 y Polimodal.

El objetivo en sí, es que los alumnos logren un lenguaje escolarizado que sería adecuado a las necesidades del chico para desenvolverse en un contexto y un lenguaje familiar que le serviría digamos como para comunicarse de manera más directa con su entorno familiar y comunitario.

Mucho se está avanzando sobre este tema, la capacitación también se da desde el CENM N°2 para los tutores y profesores itinerantes de EGB3 y bueno los profesores capacitan a su vez a los docentes que están desempeñándose como tutores en EGB3. Todo eso y otros proyectos de autocapacitación se generan en la institución a partir de todo un acompañamiento de asesoramiento y de coordinación, de los directivos y además de otro tipo de estrategias para esta auto-capacitación.

Además es constante en nuestra institución la reflexión sobre la práctica docente, eso es un insumo directo para ir adecuando nuestras estrategias de trabajo en todas las áreas y yo mencioné antes lo de la capacitación de lengua, del español como segunda lengua y Osvaldo lo del idioma wichí con la normalización y todo eso, pero este trabajo de educación no abarca sólo lo lingüístico sino que estas capacitaciones se dan en todas las áreas que se trabajan tanto en EGB1, 2 y 3 y el Polimodal.

Part.: Es muy corta la pregunta, repito lo que hace unas horas dijimos respecto a EGB3 de la necesidad de que vayamos entre todos aportando. Ustedes que lo encararon qué podrían decir respecto al trabajo en EGB3, dentro de este contexto de educación intercultural y bilingüe.

Part.: Bueno, tenemos un largo camino dentro de lo que es este proceso de enseñanza intercultural bilingüe, pero con la implementación de EGB3 rural hay algunos aspectos fundamentales, como la ubicación estratégica de los centros EGB3 que nos permiten por un lado cubrir la demanda educativa, digamos prácticamente de gran parte del Departamento y también nos permite un gran trabajo en red con 27 escuelas de EGB 1 y 2 y creo que eso es un acierto, porque vamos logrando funcionar de una manera más apropiada. También otro aspecto fundamental es el funcionamiento como equipo, tanto de profesores itinerantes, como de MEMAs tutores y de maestros tutores.

Hoy Laura hablaba también de la pareja pedagógica y creo que hemos crecido bastante en ese ámbito de las relaciones en donde todo el proceso lo desarrollamos en un marco digamos de igualdad de trabajo y básicamente es lo que intentamos porque creemos que es la única manera de dar respuestas a los chicos; no se si respondí la pregunta.

Part.: Lo que yo preguntaba es que me gustaría que nos cuenten en qué han avanzado en la construcción de un currículum específico para EGB3, bueno en realidad les pregunté sobre lengua y cultura, pero en cualquiera de las áreas que hayan ido haciendo una construcción específica para ese ciclo.

José Luis Ruiz: Básicamente la construcción y el diseño curricular para EIB no es sólo en EGB3 rural sino también en EGB3 común y en el Polimodal, que tiene que ver con

que la institución ha logrado acuerdos en lo institucional, hemos avanzado en unas áreas más que en otras y no sé si Osvaldo o Laura pueden precisar algunos aspectos en cuanto al diseño curricular.

Osvaldo Segovia: Bueno, creo que el proyecto está como para responder a las necesidades de todos los alumnos y hay muchas cosas que hay que tener en cuenta para armar el diseño curricular. Por ejemplo, primero hay que tener en cuenta lo que puede servir al alumno cuando egresa de EGB3 para continuar el Polimodal, no sólo el aspecto de lengua sino que pasa en todos los niveles, porque la idea es que desde que se creó este centro educativo era acompañar al pueblo, o sea a medida que crece el pueblo también crece nuestra institución, entendiendo que trata de responder a las necesidades básicas de todos los que habitan en Ramón Lista por ejemplo.

Part.: Por ejemplo, me gustaría que se trataran de acordar qué cosas, qué temas han puesto , o sea concretamente.

José Luis Ruiz: Bueno, te voy a decir lo de matemática, por ejemplo, básicamente lo que hemos aportado todo lo que tiene que ver con la etno-matemática, digamos pasó a formar parte del diseño curricular del área y después lo de sociales.

Part.: En lo de sociales estaba, por ejemplo, cómo responder a las necesidades que tienen que ver con la sociedad. Cuando hablamos de la parte cultural lo que intentamos es abrir el tema para que el egresado pueda resolver o tener elementos como para responder las situaciones problemáticas. El bilingüismo pasa por las lenguas y la interculturalidad se da en muchas cosas, se rescatan muchas, se plantean situaciones problemáticas de la sociedad por ejemplo.

Part.: Dos preguntas cortas, qué periodicidad tienen, cómo es la visita, si es sistemática la visita de profesores itinerantes y si cuentan ustedes actualmente con los cuadernillos destinados al trabajo de los alumnos, cuadernillos personales de trabajo.

Part.: Básicamente vamos, como lo establece el Proyecto una vez por semana a cada uno de los lugares, en mi caso voy con el profesor de naturales, vamos todos los viernes y trabajamos en los dos Centros, en Lote 8 y en María Cristina, 4 horas reloj en cada lugar, además los cuadernos de trabajo no son el único insumo como estabas

mencionando, sino que trabajamos con proyectos de trabajo que tienen que ver con la apropiación de los contenidos con proyectos que representan situaciones de mayor complejidad y dado al nivel alcanzado por los chicos por ahí para profundizar un poco más.

Part.: Te hacía la pregunta, comparando un poco con la experiencia de nuestra provincia puntualmente la escuela nuestra ingresó en un Proyecto 7 de educación rural en el '96 , y bueno actualmente ya tiene una promoción de egresados que en su rendimiento escolar académico en otras instituciones de nivel medio, ya de no un ambiente rural sino más urbano, los chicos no han presentado dificultad, esto calmando un poco las ansiedades te cuento un poco la experiencia en la provincia de Chubut donde se ha aplicado el proyecto 7, ha dado muy buenos resultados, salvo, justamente las visitas de los equipos itinerantes que no fue todo lo bueno que se esperaba, por el tiempo y el poco trabajo que pueden hacer los profesores yendo cada veinte días a una escuela o cada quince días, o un mes y por eso te preguntaba, comparaba las experiencias.

Part.: Si, a veces, yo creo que algo cierto que nosotros tenemos es la posibilidad de un buen funcionamiento como equipo, como un equipo por un lado de los profes itinerantes pero también de los maestros tutores y de los MEMAs tutores, el compromiso por el desarrollo del trabajo, el compromiso de acompañar y de lograr buenos resultados.

Part.: Simplemente porque hay mucho para hablar digo algo sobre organización en la gestión, todos los días los chicos tienen clase con los profesores itinerantes de las diferentes áreas, José Luis tiene, cada quince días con determinado grupo pero todos los viernes los chicos lo ven, y le pueden consultar. De manera que esto permite continuamente la vinculación de los chicos con los profesores, pero también de los profesores con los tutores, que me parece que aquí es donde está poniendo el acento José Luis que es en lo de la posibilidad de equipos, no funcionan los profesores aislados, sino que tratamos de funcionar como equipo, y como el equipo también se apropia de los proyectos.

Nos estamos refinando a cómo hacer, no para adaptar los cuadernos de trabajo sino como hacer un diseño curricular para EGB3 rural, con un enfoque

educativo intercultural bilingüe que satisfaga las necesidades del lugar pero también que llene las expectativas del nivel y aquí es donde hay que articular las dos cosas y por eso también se refieren a los proyectos pedagógicos que complejizan la situación de enseñanza aprendizaje, pero a la vez la complementan.

Part.: A mí me parecía interesante un proyecto que en la provincia de Chubut ha fortalecido y ha logrado disminuir en un gran número la repitencia y la deserción de los chicos de los establecimientos educativos rurales y cómo ustedes han logrado, por lo que escucho, que los equipos itinerantes cumplan realmente su función. El tema es que en nuestra provincia hay un montón de condicionantes que después se pueden charlar, para que los mismos, puedan responder a esta realidad de bilingüismo e interculturalidad.

Part.: Básicamente, la primera tanda de itinerantes ha tenido que ver con profesores que nos hemos venido desempeñando en el CENM N° 2, en mi caso particular hace once años y medio que estoy trabajando en el lugar, y otros profes también, yo creo que con ese criterio se nos hizo el ofrecimiento de pasar a asumir esta nueva instancia educativa y comprometernos básicamente con la respuesta de la gente, un poquito para referimos a lo que decía él, el impacto también ha sido el mismo, hay gran cantidad de alumnos matriculados, y yo creo que es un excelente resultado al nivel de respuesta educativa.

Part.: Los tutores que están trabajando en el Centro EGB3 también tienen que cumplir una serie de requisitos, uno de esos es tener una cierta antigüedad en la modalidad aborígen.

2.4.2. ING. JUÁREZ

Emma Gardonio: Serafina y yo pertenecemos al Departamento Mataco, que es uno de los departamentos que conforman el oeste de Formosa, nuestro trabajo se centra más en EGB1 y 2, provenimos de la escuela N° 438 que atiende a una población el cien por cien aborígen de la etnia wichí, con 420 chicos en su totalidad ya que forma parte de una comunidad de aproximadamente 200 familias. En la actualidad, yo superviso las escuelas de Modalidad Aborígen del Departamento.

A partir del año '86 la escuela N° 438 surge un poco por los motivos que

ustedes fueron también diciendo, una gran repitencia, muchísimo abandono, ningún niño terminaba el séptimo grado en las escuelas comunes, entonces surge como respuesta a una necesidad muy concreta y planteada por la gente, por los padres de la comunidad. La escuela funciona en el primer ciclo con el trabajo de los MEMAS, que son los maestros especiales de modalidad aborigen, que cumplen un rol dentro del aula del trabajo de enseñar muy específico. Serafina un poco les puede ir contando como es el trabajo que hacen.

Epifanía Galián: Bueno, yo voy a comentar un poco, más o menos lo que estamos haciendo en esa escuela, en primer lugar antes de estar con los chicos, de estar en una escuela, nosotras nos capacitamos en un curso de dos años más o menos. En esa capacitación, nosotras mismas llegamos a las comunidades a preguntar cosas de nuestra cultura, todo lo que es la historia de las comunidades, cultura, las costumbres, leyendas, cuentos y juegos infantiles.

Bueno todas esas cosas las rescatamos de nuestros abuelos o de nuestra familia, y así, de esa manera, venimos a trabajar, venimos trabajando en forma lenta pero muy provechosa porque nosotros antes de hacer un trabajo nos consultamos, maestros aborígenes y padres y todos.

Nosotros nos hacemos cargo de la enseñanza. Por ejemplo yo atiendo tercer grado, y hoy veo que esos chicos, que venían desde el nivel inicial, están muy bien preparados en las dos lenguas. En primer lugar antes de que comiencen las clases, o antes de armar un proyecto pensamos qué podemos hacer este año con los chicos. Según mi experiencia del año pasado, tengo que buscar otras actividades u otras metodologías de enseñanza y de esa manera vamos intercambiando, vamos buscando nuevas actividades adaptando los contenidos que vienen con los diseños. Por ejemplo, la Lengua la relacionamos mucho con Ciencias Sociales, y cuando hablo de la botija y les enseño esa palabra, hablo con los chicos y les hago contar que es lo que ellos ven o qué es lo que piensan y de esa manera volcamos a los textos mismos lo que los chicos van diciendo y al mismo tiempo formamos una lectura. Por ejemplo, cuando un chico me dice "Serafina, entonces quiere decir que todas las cositas que vamos aprendiendo las podemos separar en sustantivos, adjetivos y verbos", son ellos los que me preguntan. Van descubriendo a medida que las maestras van enseñando la gramática de la Lengua, ellos solitos se dan cuenta cual palabra es sustantivo, que tal otra es adjetivo y ahí me doy cuenta que los chicos van avanzando sin que uno les diga "esto es así, esto es así". Me doy cuenta que en años anteriores

nosotros enseñábamos la sílaba y todo el tiempo estábamos con ma, me, mi, mo, mu y ahí los chicos se cansan. Hemos tenido una linda experiencia hoy en día de que han aprendido a leer y a escribir en su propia lengua, se expresan de forma oral y escrita.

Part: A mí me interesaba cuando Serafina dijiste que estaban haciendo un trabajo lento que consistía en preguntarle a la comunidad respecto a lo que la comunidad conservaba de las costumbres, pero quedó ahí en los relatos de la comunidad, porque después se dijo que ante la palabra les preguntás a los chicos y desde allí se arma un texto con la respuesta de los chicos, sí no entendí mal, pero me interesa saber cómo se trabaja con los relatos que reciben de la comunidad.

Epifanía Galián: Respecto de la comunidad, cuando enseñamos, en primer lugar trabajamos con los chicos de donde vinieron sus familias, en Ciencias Sociales. Luego trabajamos también con los cuentos, rescatamos los cuentos de la cultura y a través de ellos trabajamos con los chicos sacando con palabras, trabajamos también con leyendas y podemos terminar haciendo textos.

2.4.3. MINISTERIO DE EDUCACIÓN – DELEGACIÓN ZONAL DE EGB DEPARTAMENTO RAMÓN LISTA. FORMOSA

Eduardo Jiménez: Yo represento al Departamento de Ramón Lista, con EGB 1 y 2. Nosotros tenemos en el Departamento 36 escuelas EGB 1 y 2, el CENM N° 2 en El Potrillo, y el CENM N° 4 en El Chorro, Jardines de Infantes que están anexos a los EGB 1 y 2. Nuestros alumnos del 7° año a partir de 1997, asisten al CENM N° 2 a través de un convenio entre la directora y los directores de las escuelitas satélites de El Potrillo, a través de una tarea de concientizar, fue un trabajo de consensuar y de ver que nuestros alumnos se iban a beneficiar porque saldrían de una escuela donde tienen plungrado, para asistir al CENM donde tienen varios profesores. Ese trabajo fue logrado y hasta la fecha funciona sin inconvenientes, luego Mariana trabajó en el Proyecto 7 y se hizo también un trabajo de concientización con cada núcleo, en reuniones con los caciques y los delegados de cada comunidad. Estamos articulando permanentemente con el CENM N° 2 y también con el N°4.

Supervisor Miguel A. Rivero: Buenos días para todos yo quiero explicar primero la

forma en que nos organizamos en el Departamento. Son muchas las escuelas pero no son con demasiada matrícula, la de mayor complejidad es de 250 alumnos, son seis los núcleos que están conformados y coinciden con las escuelas cabeceras de EGB 3 Rural y los dos CENM. Mensualmente, como mínimo, se hace una reunión en cada núcleo entre los directores y el consejo de asesores. Este último está formado por un padre que representa a cada una de las comunidades educativas donde está inserta esa escuela. En esas reuniones se analizan varios temas donde los directivos y los padres traen sus inquietudes y sugerencias y se pone sobre la mesa toda la problemática que puede haber y en base a eso se determinan varias actividades al respecto. En cuanto a los núcleos, los directivos y docentes también organizan tareas de intercambio de experiencias a través de sus vivencias desarrolladas con sus alumnos, para mejorar la calidad de los aprendizajes.

Cada núcleo tiene su organización y después por lo menos una vez al año reunimos todos los directores del Departamento con las autoridades de la delegación para tratar temas en común. También se desarrollan acciones de capacitación con el Programa DIRLI teniendo en cuenta la organización de los núcleos, acá se reducen a tres los núcleos...

Los MEMA(s) se desempeñan en EGB1, no así en EGB2, aunque para nosotros es muy importante la continuidad en lo que hace a la enseñanza del idioma wichí. Sobre Tercer Ciclo no puedo agregar nada.

Mariana: Contesto la pregunta de Mabel. Nuestro proyecto institucional tiene la particularidad de presentar en la estructura curricular un área de Lengua y dentro de ella dos espacios curriculares para Lengua Aborígen y Lengua Española.

La Ley Provincial Nº 718 con la que nos seguimos rigiendo como normativa transitoria, que es la que habilita a las carreras de nivel medio, la de maestro de la modalidad aborígen y otras especialidades contempla como espacio curricular Lengua Aborígen. Nosotros continuamos con el espacio curricular de Lengua Aborígen en la EGB3 y en el Polimodal y un tercer espacio de lengua extranjera.

Una cosa que quisiera agregar y es que cada espacio tiene la misma carga horaria.

Part: Nosotros estamos viviendo la misma situación. Para el 3º ciclo de EGB en la provincia son diez espacios, también nos veíamos en la problemática que perdíamos lengua aborígen, espacio ganado por la ley Nº 718.

Mariana: Es un espacio más, pero no de definición institucional (EDI) que están dedicados a la investigación de la cultura y al enfoque de formación y educación para la salud, que transcurren como itinerario en los tres años del Polimodal. El espacio de Lengua contempla las lenguas, cada una con su especificidad y su uso y están en el proyecto institucional.

Part: ¿Van con calificación?

Mariana: Sí y cada espacio se promedia independientemente. Los docentes son MEMAs egresados del Nivel Medio con título supletorio y se desempeñan en el espacio de Lengua Wichí. Hay un profesor de lengua materna y un profesor de lengua española, es su espacio porque sino no podemos hablar de darle el mismo prestigio en nuestra comunidad y en nuestro contexto social, sino no es real. Esto como cuestión nueva provoca muchas indefiniciones pero nos permite generar una instancia para transformar todo lo que podamos. A mí me parece que nosotros tenemos que ser provocadores del sistema, estamos llamados a ser provocadores del sistema, en el buen sentido, que es flexibilizar el sistema, el Polimodal en su momento porque es la única forma de que la diversidad sea reconocida como diversidad y no como piezas de artesanía. Todos las valoramos y estamos dispuestos a comprarlas, la cuestión es el hombre y la mujer, la persona humana que están al costado, adelante y atrás de la artesanía y la sociedad convive muy bien con los productos, pero con lo que debemos convivir es con las personas. En este sentido es que yo digo que nosotros estamos llamados a provocar permanentemente al sistema educativo para el reconocimiento no virtual, ni teórico de las personas que constituyen la diversidad, porque hablar de diversidad y no aceptamos como diversos es una falacia, esta es la distancia que hay entre la realidad y lo virtual, entre la necesidad sentida y la posibilidad de transformación, a la instalación de lo inmodificable y la ratificación de los poderes sin equidad.

Quisiera agregar un punto más al tema que planteó Miguel Angel en cuanto a la capacitación y es con relación al Programa DIRLI (Convenio entre Argentina, la Pcia. de Formosa y la Unión Europea). Hay tres estrategias distintas que se implementan durante dos años. Una, es la instancia presencial en los núcleos, otra, es la instancia de trabajo autónomo, de reflexión, de análisis de prácticas y de elaboración de proyectos pedagógicos, por ciclos, por escuelas o entre instituciones.

Y una tercera estrategia, que es la asistencia técnica de la Dirección de

Planeamiento Educativo y de los especialistas de la UBA a cada uno de los proyectos que ha sido aprobado o que necesita mayor pertinencia, pero la asistencia se hace en las escuelas. Fundamentalmente el enfoque educativo de esta capacitación para todos los niveles es intercultural y bilingüe en distintas áreas, no es capacitación en una metodología para la lecto-escritura,.

Part: Nosotros consideramos sumamente importante, para el presente y para el futuro, el marco legal que tiene la provincia en cuanto a la constitución provincial, la ley N° 426 (Ley Pcia. del Aborigen, 1984), y distintas resoluciones sobre la implementación de la EIB en las comunidades autóctonas.

Otra cosa que quiero destacar es la participación de los padres, en las comisiones cooperadoras y en todas las decisiones que se toman en las escuelas. Ellos son los que organizan y administran también los fondos de las cooperadoras escolares casi en la mayoría de las escuelas, e inclusive en el período de vacaciones de verano quedan a cargo del servicio nutricional y tienen que hacerse responsables de la organización y administración del mismo. Eso es una cosa que consideramos de suma importancia como así también que el director y el docente tengan la apertura suficiente para relacionarse estrechamente y entender la realidad de cada comunidad aborígen.

Otro punto es que a partir de la implementación del EGB Rural estos últimos años se ha identificado un mayor entusiasmo en los alumnos del segundo ciclo por mejorar la calidad de sus aprendizajes, para continuar en el tercer ciclo. Eso da pie para que el equipo docente de EGB 1 y 2 considere como imprescindible una buena articulación con los profesores de EGB 3 que año tras año vamos acercándonos un poco más para poder mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En una escuela del Departamento tienen producción de miel, eso es coordinado con EGB 3 y el CENM N° 2, con un apiario didáctico y otro productivo, todo sobre la base de los recursos naturales de esa zona, que es seguramente lo que le va a dar gran impulso al Departamento de Ramón Lista junto con la cría de ganado caprino es lo que mejor rinde en la zona.

Part: Quería preguntar ¿cómo está organizado el nivel inicial?

Part: Dentro del Departamento solo tenemos creadas siete salas en las escuelas que tienen mayor población escolar, en las comunidades donde la población es reducida y

no es suficiente para crear una sala de jardín se prevé en la modalidad aborigen el aprestamiento 1. Los docentes de 1º ciclo que en su mayoría tienen un plurigrado, donde son escasos los alumnos, reciben a los niños de cinco años y los atienden de forma conjunta con los de 6,7 y 8 años, esto es compartido por el docente común y el MEMA.

Part: Yo preguntaba porque el nivel inicial es la base de todo el aprendizaje porque es ahí donde el chico tiene que aprender a hablar bien en su lengua, en un momento en donde él comienza a desarrollar su lengua y tenemos lindas experiencias con los niños más chiquitos.

Part: Nosotros también creemos que es sumamente importante la salita de cuatro y de cinco pero como decía Mariana se va provocando para poder conseguirlas. Tal vez cometimos el error este año de conseguir, como decimos, un sala más de Inicial con maestra jardinera, pero sin MEMA. A través del Proyecto 7 apareció la figura del MEMA tutor, y nos quedaría luchar por el Nivel Inicial. Hay una propuesta del Ministerio de organizar el núcleo en el Departamento.

COMENTARIOS DE LUIS ENRIQUE LÓPEZ

Voy a permitirme un comentario sobre el último punto que se está tocando, que tiene que ver con el vínculo entre inicial y básica y por otro lado, nos coloca ante una situación histórica de la EIB en la Argentina, en donde ha habido una virtual separación del nivel inicial con el nivel primario, donde los esfuerzos primeramente se han puesto en la primaria y se ha olvidado lo anterior. Se han dado así disloques en diversos países, en donde a los niños en el nivel inicial se los castellaniza o se los intenta castellanizar y luego llega a la educación básica con un nuevo discurso de valoración de la lengua, de valoración de lo propio. Esos niños por uno, dos o tres años esos niños vivieron un proceso aculturador, asimilador, de naturaleza distinta, entonces sólo quisiera hacer alusión sobre ese punto.

El punto que quisiera compartir sobre la relación inicial y básica y el papel importante que tiene la primera es todo lo relacionado a la recuperación y revalorización cultural. Esto me lleva a contar muy rápidamente dos experiencias interesantes desarrolladas en contextos indígenas.

Una es la experiencia Maorí en Australia y Nueva Zelanda de los nichos lingüísticos, nicho en castellano tiene otra connotación muy distinta, por eso hemos decidido denominarlos nidos lingüísticos. De lo que se trata es de que la lengua maorí presenta un acelerado proceso de extinción pues las generaciones jóvenes no están hablando el maorí. No se si Uds. vieron la inauguración de las olimpiadas en donde salieron los maoríes que están tomando mucha fuerza política y lo que han hecho los educadores maoríes es crear estos nidos lingüísticos que consisten en casas de niños asistidos por los mayores o por madres que no necesariamente han pasado por un proceso educativo formal, pero que acogen a los niños unas 8 horas diarias mientras los padres trabajan y desarrollan experiencias educativas vivenciales haciendo uso exclusivo de la lengua materna. De esa manera la comunidad maorí esta tratando poco a poco de revertir esa situación de la pérdida de lengua.

Algo parecido pero en un contexto distinto viene ocurriendo en el altiplano peruano, digo distinto porque no es un contexto de pérdida de lengua sino más bien donde ella está viva, a través de los Wawawasis, que quiere decir casa de niño en Quechua o Wuawuata en Aymara. Allí de lo que se trata es de instruir un espacio educativo en donde otra vez es manejado por madres en lo que se prepara un poco en la línea de lo que decía Serafina, para que puedan desarrollar ciertas competencias en los niños, que puedan estimularlos desde temprana edad para la escolaridad si se quiere con todo lo que señaló Serafina. Estas madres hacen uso exclusivo de su lengua materna y lo que ocurre allí es, si se quiere, un tránsito de la socialización primaria a la escolar pero que pasa por un miembro de la comunidad y no necesariamente por un maestro jardinero formado. Una manera de hacer el pasaje de la comunidad a la escuela es la de la socialización comunitaria para que la escolar baje de manera más natural y mediado por un miembro de la comunidad. Allí se forma un mayor vínculo entre la educación inicial y la primaria y se logra también aumentar la cobertura de los niveles de educación inicial, que como saben están bastante bajos en toda América Latina. Casi hemos logrado en la mayoría de los países de América Latina universalizar la escuela primaria, pero estamos lejos de universalizar la educación inicial.

El tercer caso que quisiera compartir con Uds. es el de Rama. Rama es una isla del caribe nicaragüense que está poblada por población Rama, de origen Chicha y en proceso de extinción. Hace 20 años cuando se inició la Revolución Nicaragüense, había solo siete personas que se declaraban como Ramas y de los cuales dos solo tenían algún conocimiento de la Lengua. Una de esas personas que ahora tiene como 80 años, de la mano con una lingüista fueron a recuperar la lengua, en principio con un diccionario muy sencillo ilustrado, luego a preparar algunas recopilaciones de cuentos y de canciones. Esta señora analfabeta fue preparada para ir de escuela en escuela de la isla para introducir el Rama en los niños. Preparaban unos carteles con ilustraciones, que les digo tenían como motivo la fauna o la flora, si saber escribir pero dando el nombre de los objetos presentados allí y al cabo de 20 años si bien no se ha logrado restituir la lengua en su totalidad, de 7 personas entre 700 que poseían la lengua, pero hay un sentimiento de autoafirmación étnica, donde la gente dice somos Ramas, somos diferentes, hablamos el inglés pero hablan algunas palabras en Rama, saben algunos cuentos de su lengua y ella está asumiendo un rol simbólico para la unificación del pueblo. Todavía no un rol social comunicativo, pero si un rol simbólico no menos importante y este proceso comenzó también en la educación inicial.

Por qué señalo estos tres casos, el Maorí, el Quechua- Aymara, y el Rama. Porque me parece que es una deuda de la EIB ya que no le hemos tomado la suficiente importancia al nivel inicial y estamos transitando la historia de la educación latinoamericana que descubre el nivel inicial. Si Uds. piensan hace treinta o cuarenta años incluso la educación en castellano no le prestaba mayor atención y parece que por la EIB estamos transitando por ese camino, debería llamar a nuestra reflexión y me pareció muy importante el diálogo que se dio entre los compañeros y Serafina al respecto porque creo que deberíamos ponerle mayor importancia a este nivel, en situaciones como en las que hemos venido comentando de desplazamiento lingüístico. Si no se refuerza el uso de la lengua indígena desde temprana edad será mucho más difícil.

2.5. JUJUY - TILCARA

Ana Gonzalez: Venimos de Tilcara, Jujuy, estuvimos en Buenos Aires cuando muchos de ustedes estaban, así que nos pueden haber visto.

René Machaca: De Tilcara, trabajo con Ana integramos el proyecto de la Escuela Normal de allá de Tilcara, y es la primera vez que participo de una instancia así donde vamos a compartir, mis expectativas son compartir como técnico del proyecto y en las comunidades, a partir de la identidad como colla.

Part: Nos vamos a referir un poco al esquema con el que han expuesto la mayoría de los compañeros. En principio lo que queremos aclarar es que venimos de una región en la que trabajamos con población indígena Colla, pero que no precisamente en ese lugar hablamos una lengua aborígen, trabajamos en la Quebrada de Humahuaca, fundamentalmente en el Departamento de Tilcara con 19 escuelas y los grados a los que se han destinados los materiales didácticos que hemos producido es de 4º a 7º grado porque todavía no tenemos implementada la EGB 3 en la Provincia de Jujuy.

Entonces recalcar que la población es monolingüe y que se usa una variedad distinta del Castellano estándar, pero tenemos la cultura Colla fuertemente reforzada por las creencias como el culto a la Pachamama, a los muertos, las expresiones musicales que a diario nos dicen que existe una fuerte herencia y presencia aborígen en nuestra cultura. De las 19 escuelas que les he mencionado la mayoría están ubicadas en zonas rurales en los que se accede sólo por caminos de herradura. Hay escuelas que para llegar se necesita mínimo un día de camino. Estas escuelas tienen un 100 % de población aborígen mientras que las escuelas de las zonas urbanas cuentan también con niños mestizos o criollos y blancos.

La problemática que atendemos en el lugar y uno de los desafíos de nuestro proyecto, es plantear el desempeño del Rol docente. Nosotros tenemos en el Departamento la mayoría de los docentes recibidos en el centro de formación docente de Tilcara y de otro centro cercano en Humahuaca, donde los docentes en su mayoría son aborígenes pero niegan su identidad aborígen.

El proyecto ha tenido tres instancias en cuanto a la producción de material didáctico y de capacitación. Como no es una sección bilingüe y atendiendo a la demanda de la comunidad, se ha comenzado a trabajar con el área de Historia. Luego

se abordó el tema de la Lengua y finalmente el proyecto ha abordado material de Geografía. Para poder lograr la confección de este material necesariamente hemos tenido que conformar un equipo interdisciplinario, donde se han incluido especialistas como arqueólogos, Profesores de Historia, maestros y la comunidad también ha apoyado fuertemente la producción de ese material porque en Jujuy, se ha hablado y se habla de regionalizar los contenidos curriculares y uno de los problemas más grandes es que los intentos que han hecho de forma aislada, los docentes no han tenido el debido acompañamiento o no se vieron contenidos en proyectos que trabajen seriamente la propuesta.

En la región de Jujuy no sabemos de que se haya hecho alguna experiencia de EIB, si existe en la región de El Ramal con las culturas aborígenes selváticas o Guaraníes. Hay una presencia muy grande de estas culturas pero en general no se ha trabajado el bilingüismo, por lo menos que nosotros sepamos en las escuelas de esa zona.

La presencia Colla en la provincia se ha manifestado masivamente, fundamentalmente con el tema de las tierras que se aborda en Jujuy. Hay unas 180 organizaciones aborígenes que están planteando el tema de las tierras, el INAI ha atendido el tema de las tierras para la zona Colla pero para las zonas de los Guaraníes y Wichí no les pagan el proyecto porque dicen que son todas tierras privadas. En cambio los Collas están con mayor posibilidad de obtener las tierras y ya se han entregado algunos títulos comunitarios. Esto con respecto a contextualizar el lugar en donde nosotros trabajamos.

La experiencia con el material didáctico que hemos producido están destinadas en principio, a todas las escuelas del Departamento. En última instancia se han incluido los departamentos de Humahuaca y Tumbaya, que forman la Quebrada de Humahuaca. El último libro producido de geografía ha incluido un curso presencial para los docentes pero no se ha podido realizar el seguimiento y el acompañamiento en el aula puesto que nuestro proyecto terminó su financiamiento a fines de la gestión pasada. Actualmente los miembros del equipo que están capacitados en el tema de la variedad lingüística, han planteado los caminos de la Lengua en la Quebrada de Humahuaca, acompañan dos experiencias que se vienen realizando, una de ellas en Purmamarca y otra en un pueblo llamado León, cerca de San Salvador de Jujuy. Actualmente la continuidad del proyecto ha planteado una nueva estrategia para continuar el trabajo durante este año.

Creo que tenemos algunas dificultades en cuanto al acompañamiento

fundamentalmente, en lo que respecta a una política educativa en la provincia de Jujuy. Donde no hay demasiados avances en cuanto a Legislación de la cuestión aborigen. También lo que nosotros pensamos que la continuidad del proyecto podría tener más ecos si se tuviera la posibilidad de un seguimiento constante de las experiencias que se vienen desarrollando, y por otro lado nos hemos visto superados últimamente en nuestro equipo que somos cinco personas, porque venimos trabajando tres áreas muy grandes; el poder incidir en la curricula escolar de los programas de Historia, Lengua y Geografía hace que nosotros nos veamos un poco excedidos de trabajo y lo que pensamos es que los docentes actualmente siguen trabajando de manera aislada, solos. Los que han asumido con fuerza esta propuesta lo llevan a cabo en el aula y tampoco tenemos ninguna escuela que trabaje en su conjunto toda la propuesta.

Ana González: En todo caso reforzar un poco esta idea de que en el área de Lengua, si bien no hay una situación de bilingüismo, en la realidad se habla una variedad del castellano en la Quebrada que es bastante distante del estándar, siendo ésta una marca de identidad y el desprecio por esta variedad que la escuela ha manejado para los chicos de la zona, presenta un desprecio por todo lo que son como persona. Porque cuando la escuela le dice que habla mal, le dice que su abuela, su mamá, que su vida está mal. En este sentido es donde nosotros creemos que hemos hecho un pequeño aporte y durante bastante tiempo pensamos que lo que estábamos planteando servía para la Quebrada, esto de la variedad lingüística de la Quebrada y era la realidad de allí y la producción también, por lo de la quintita. Y de hecho con que además se terminaba el financiamiento y nosotros lo dábamos por acabado.

Estos materiales fueron pedidos por la comunidad porque los maestros no van a cambiar la forma de enseñar si no cambiamos los materiales, nuestro compromiso con la comunidad era escribir estos materiales y entregarlos a las escuelas y el año pasado dijimos chau terminamos, nos vamos. A principio de este año, cuando Marta conoció los materiales, se hizo el planteo de que la experiencia se extienda. Al respecto, en un momento Mónica desde El Sauzalito, nos pidió que fuéramos a trabajar con los maestros y pudimos decirles a los maestros donde los chicos tenían un nudo de conflicto, como que socavaba los cimientos de su identidad y que podíamos dar vuelta esto para trabajarlo de otra manera.

En realidad lo vamos a saber cuando los maestros trabajen esto en el aula y sepamos qué resultados obtuvieron en el Chaco, pero que nos entendieron nos entendieron. Nosotros nos sentimos muy contentos de su experiencia también. La idea

es ahora que podamos extenderlo al área Colla en las provincias de Salta y Jujuy y para ello elaboramos un proyecto que esta con las dificultades que Marta planteaba que existen para la aprobación, nos tiraríamos a difundir un poco a la vez que vamos viendo las experiencias de nuestra zona y ajustándolas, porque necesitan un permanente ajuste.

Part : A mi me gustaría que contaran como trabajaron los talleres, un poco el proceso de convocatoria de los docentes y algunas conclusiones de los materiales de Historia y de Lengua, desde el seguimiento y la evaluación.

Ana Gonzalez: Bueno un poco como planteaba René también los docentes de la Quebrada son aborígenes pero no se pueden reconocer como tales por muchas razones pero sufren, y además no ha tenido nada que ver con que no hayan podido reconocerse; es lo que le pasa a la mayoría del país primero hicieron una primaria que dio cuenta de donde venían y después , como maestros sin tener en cuenta quienes eran y de donde venían y hoy son los mayores defensores de una cultura homogeneizante que se avergüenza de lo propio.

En principio los maestros estaban tres días en un curso presencial. Si logramos que las autoridades educativas permitieran que ellos se internaran a trabajar, se daba información, se realizaban talleres para ir viendo las metodologías. Primero los docentes con el de Historia que ellos desconocen de entrada la historia de los Humahuacas, así que hay que hacer instrucción y luego si trabajar lo de la metodología. Se terminaban esos tres días diseñando un proyecto de trabajo por escuela o por zonas a partir de la realidad más cercana a ellos. El proyecto, que debe dar cuenta del pasado aborígen, era trabajado y supervisado también por la arqueóloga, para luego llevarlo al aula para su adecuación durante un mes de trabajo y volver con las conclusiones.

Osvaldo (Cipolloni), por ejemplo, estuvo cuando los maestros volvían después de haber hecho el trabajo. Cuando se pusieron en el aula y se encontraron con que la comunidad se enganchó porque hablaba de lo de ellos, volvieron realmente entusiasmados. En el caso del taller de Lengua fue mucho más difícil entonces hicimos tres días presencial, con un mes de trabajo en el proyecto, cuya elaboración debía estar basado en un relato de la comunidad. El libro de lengua está formulado todo en base a relatos tomados a la comunidad. La idea es que cuando un relato viene de la comunidad, nos trae dos cosas: la Lengua viva la que se está hablando sobre la

que tenemos que hacer reflexión metalingüística y poder diferenciarla del estándar para ver el buen uso del estándar y para valorar la realidad de la Lengua que hablamos, pero que ese texto además nos trae la cosmovisión de la realidad, prácticamente no hay ningún texto de los que hemos grabado en la comunidad que una vez que nos pusimos a pensar en el equipo " con este texto que podíamos trabajar", siempre sale un proyecto socialmente significativo.

Generalmente las personas de la comunidad tienen mucho para decirle a la escuela, entonces normalmente aparecen relatos sumamente ricos, sea que les cuentan una maña o un saber que ellos tienen para curar a sus hijos, sea que cuenten un hecho histórico que quedó por ahí dando vuelta, sea que cuenten un cuento maravilloso del tipo de los que les cuentan a sus hijos siempre viene una cosa muy rica.

LEL: Yo tengo una pregunta también en cuanto a lo que hace al proyecto con los docentes, viendo un proyecto de un centro de formación docente y en qué medida desarrollar este proyecto ha influido o no la transformación en el trabajo de Uds. como formadores, en el propio currículum de formación docente. Cómo en el involucrarse en un proyecto como ese va unido a la transformación de la formación de los nuevos docentes, por esos problemas que Uds. mismos han señalado.

Part: Lamentablemente somos una especie rara, de los integrantes del equipo hay sólo dos docentes que trabajan dentro del instituto de formación docente. Lo que nosotros tenemos en la escuela es el respaldo institucional a pesar de que el proyecto ha sido gestado en ese instituto porque la historia comenzó con que los chicos del profesorado que se estaban formando para maestros hicieron junto con los docentes una encuesta en la comunidad para saber que era lo que opinaba la comunidad de Tilacara acerca de lo que se estaba enseñando y es un poco lo que pensaba la escuela respecto al rol que tenía el docente. Vimos que la comunidad tenía la necesidad de que se enseñe en las escuelas y de esto si ha participado el profesorado de esa encuesta y después se constituyó un equipo de trabajo que planteó un taller con la comunidad en el que participó gente que incluso no tenía escolaridad, en donde se aprendía a conocer su propia historia, lo regional desde lo local y también aprender la Geografía. En esta instancia hubo una participación muy fuerte del profesorado, respondiendo a lo que dice el profesor y en las otras instancias ya no tuvo este acompañamiento.

fundamentalmente, en lo que respecta a una política educativa en la provincia de Jujuy. Donde no hay demasiados avances en cuanto a Legislación de la cuestión aborigen. También lo que nosotros pensamos que la continuidad del proyecto podría tener más ecos si se tuviera la posibilidad de un seguimiento constante de las experiencias que se vienen desarrollando, y por otro lado nos hemos visto superados últimamente en nuestro equipo que somos cinco personas, porque venimos trabajando tres áreas muy grandes; el poder incidir en la currícula escolar de los programas de Historia, Lengua y Geografía hace que nosotros nos veamos un poco excedidos de trabajo y lo que pensamos es que los docentes actualmente siguen trabajando de manera aislada, solos. Los que han asumido con fuerza esta propuesta lo llevan a cabo en el aula y tampoco tenemos ninguna escuela que trabaje en su conjunto toda la propuesta.

Ana González: En todo caso reforzar un poco esta idea de que en el área de Lengua, si bien no hay una situación de bilingüismo, en la realidad se habla una variedad del castellano en la Quebrada que es bastante distante del estándar, siendo ésta una marca de identidad y el desprecio por esta variedad que la escuela ha manejado para los chicos de la zona, presenta un desprecio por todo lo que son como persona. Porque cuando la escuela le dice que habla mal, le dice que su abuela, su mamá, que su vida está mal. En este sentido es donde nosotros creemos que hemos hecho un pequeño aporte y durante bastante tiempo pensamos que lo que estábamos planteando servía para la Quebrada, esto de la variedad lingüística de la Quebrada y era la realidad de allí y la producción también, por lo de la quintita. Y de hecho con que además se terminaba el financiamiento y nosotros lo dábamos por acabado.

Estos materiales fueron pedidos por la comunidad porque los maestros no van a cambiar la forma de enseñar si no cambiamos los materiales, nuestro compromiso con la comunidad era escribir estos materiales y entregarlos a las escuelas y el año pasado dijimos chau terminamos, nos vamos. A principio de este año, cuando Marta conoció los materiales, se hizo el planteo de que la experiencia se extienda. Al respecto, en un momento Mónica desde El Sauzalito, nos pidió que fuéramos a trabajar con los maestros y pudimos decirles a los maestros donde los chicos tenían un nudo de conflicto, como que socavaba los cimientos de su identidad y que podíamos dar vuelta esto para trabajarlo de otra manera.

En realidad lo vamos a saber cuando los maestros trabajen esto en el aula y sepamos qué resultados obtuvieron en el Chaco, pero que nos entendieron nos entendieron. Nosotros nos sentimos muy contentos de su experiencia también. La idea

es ahora que podamos extenderlo al área Colla en las provincias de Salta y Jujuy y para ello elaboramos un proyecto que esta con las dificultades que Marta planteaba que existen para la aprobación, nos tiraríamos a difundir un poco a la vez que vamos viendo las experiencias de nuestra zona y ajustándolas; porque necesitan un permanente ajuste.

Part : A mi me gustaría que contaran como trabajaron los talleres, un poco el proceso de convocatoria de los docentes y algunas conclusiones de los materiales de Historia y de Lengua, desde el seguimiento y la evaluación.

Ana Gonzalez: Bueno un poco como planteaba René también los docentes de la Quebrada son aborígenes pero no se pueden reconocer como tales por muchas razones pero sufren, y además no ha tenido nada que ver con que no hayan podido reconocerse; es lo que le pasa a la mayoría del país primero hicieron una primaria que dio cuenta de donde venían y después, como maestros sin tener en cuenta quienes eran y de donde venían y hoy son los mayores defensores de una cultura homogeneizante que se avergüenza de lo propio.

En principio los maestros estaban tres días en un curso presencial. Si logramos que las autoridades educativas permitieran que ellos se internaran a trabajar, se daba información, se realizaban talleres para ir viendo las metodologías. Primero los docentes con el de Historia que ellos desconocen de entrada la historia de los Humahuacas, así que hay que hacer instrucción y luego sí trabajar lo de la metodología. Se terminaban esos tres días diseñando un proyecto de trabajo por escuela o por zonas a partir de la realidad más cercana a ellos. El proyecto, que debe dar cuenta del pasado aborígen, era trabajado y supervisado también por la arqueóloga, para luego llevarlo al aula para su adecuación durante un mes de trabajo y volver con las conclusiones.

Osvaldo (Cipolloni), por ejemplo, estuvo cuando los maestros volvían después de haber hecho el trabajo. Cuando se pusieron en el aula y se encontraron con que la comunidad se enganchó porque hablaba de lo de ellos, volvieron realmente entusiasmados. En el caso del taller de Lengua fue mucho más difícil entonces hicimos tres días presencial, con un mes de trabajo en el proyecto, cuya elaboración debía estar basado en un relato de la comunidad. El libro de lengua está formulado todo en base a relatos tomados a la comunidad. La idea es que cuando un relato viene de la comunidad, nos trae dos cosas: la Lengua viva la que se está hablando sobre la

es ahora que podamos extenderlo al área Colla en las provincias de Salta y Jujuy y para ello elaboramos un proyecto que esta con las dificultades que Marta planteaba que existen para la aprobación, nos tiraríamos a difundir un poco a la vez que vamos viendo las experiencias de nuestra zona y ajustándolas, porque necesitan un permanente ajuste.

Part : A mi me gustaría que contaran como trabajaron los talleres, un poco el proceso de convocatoria de los docentes y algunas conclusiones de los materiales de Historia y de Lengua, desde el seguimiento y la evaluación.

Ana Gonzalez: Bueno un poco como planteaba René también los docentes de la Quebrada son aborígenes pero no se pueden reconocer como tales por muchas razones pero sufren, y además no ha tenido nada que ver con que no hayan podido reconocerse; es lo que le pasa a la mayoría del país primero hicieron una primaria que dio cuenta de donde venían y después, como maestros sin tener en cuenta quienes eran y de donde venían y hoy son los mayores defensores de una cultura homogeneizante que se avergüenza de lo propio.

En principio los maestros estaban tres días en un curso presencial. Si logramos que las autoridades educativas permitieran que ellos se internaran a trabajar, se daba información, se realizaban talleres para ir viendo las metodologías. Primero los docentes con el de Historia que ellos desconocen de entrada la historia de los Humahuacas, así que hay que hacer instrucción y luego si trabajar lo de la metodología. Se terminaban esos tres días diseñando un proyecto de trabajo por escuela o por zonas a partir de la realidad más cercana a ellos. El proyecto, que debe dar cuenta del pasado aborígen, era trabajado y supervisado también por la arqueóloga, para luego llevarlo al aula para su adecuación durante un mes de trabajo y volver con las conclusiones.

Osvaldo (Cipolloni), por ejemplo, estuvo cuando los maestros volvían después de haber hecho el trabajo. Cuando se pusieron en el aula y se encontraron con que la comunidad se enganchó porque hablaba de lo de ellos, volvieron realmente entusiasmados. En el caso del taller de Lengua fue mucho más difícil entonces hicimos tres días presencial, con un mes de trabajo en el proyecto, cuya elaboración debía estar basado en un relato de la comunidad. El libro de lengua está formulado todo en base a relatos tomados a la comunidad. La idea es que cuando un relato viene de la comunidad, nos trae dos cosas: la Lengua viva la que se está hablando sobre la

que tenemos que hacer reflexión metalingüística y poder diferenciarla del estándar para ver el buen uso del estándar y para valorar la realidad de la Lengua que hablamos, pero que ese texto además nos trae la cosmovisión de la realidad, prácticamente no hay ningún texto de los que hemos grabado en la comunidad que una vez que nos pusimos a pensar en el equipo “ con este texto que podíamos trabajar”, siempre sale un proyecto socialmente significativo.

Generalmente las personas de la comunidad tienen mucho para decirle a la escuela, entonces normalmente aparecen relatos sumamente ricos, sea que les cuentan una maña o un saber que ellos tienen para curar a sus hijos, sea que cuenten un hecho histórico que quedó por ahí dando vuelta, sea que cuenten un cuento maravilloso del tipo de los que les cuentan a sus hijos siempre viene una cosa muy rica.

LEL: Yo tengo una pregunta también en cuanto a lo que hace al proyecto con los docentes, viendo un proyecto de un centro de formación docente y en qué medida desarrollar este proyecto ha influido o no la transformación en el trabajo de Uds. como formadores, en el propio currículum de formación docente. Cómo en el involucrarse en un proyecto como ese va unido a la transformación de la formación de los nuevos docentes, por esos problemas que Uds. mismos han señalado.

Part: Lamentablemente somos una especie rara, de los integrantes del equipo hay sólo dos docentes que trabajan dentro del instituto de formación docente. Lo que nosotros tenemos en la escuela es el respaldo institucional a pesar de que el proyecto ha sido gestado en ese instituto porque la historia comenzó con que los chicos del profesorado que se estaban formando para maestros hicieron junto con los docentes una encuesta en la comunidad para saber que era lo que opinaba la comunidad de Tilacara acerca de lo que se estaba enseñando y es un poco lo que pensaba la escuela respecto al rol que tenía el docente. Vimos que la comunidad tenía la necesidad de que se enseñe en las escuelas y de esto si ha participado el profesorado de esa encuesta y después se constituyó un equipo de trabajo que planteó un taller con la comunidad en el que participó gente que incluso no tenía escolaridad, en donde se aprendía a conocer su propia historia, lo regional desde lo local y también aprender la Geografía. En esta instancia hubo una participación muy fuerte del profesorado, respondiendo a lo que dice el profesor y en las otras instancias ya no tuvo este acompañamiento.

Part: Me gustaría que me contaran un poquito, como fue la realización del libro de Historia y de Geografía.

Ana Gonzalez: Bueno lo de historia rápidamente. Lo de historia tiene un acierto, desde lo que nosotros llamamos la escalera del tiempo que ubica la historia de Jujuy en el tiempo, en el centro de esa escalera y hacia un lado tiene el viejo mundo y al otro el resto de América. Eso estructura todo el libro, entonces vos vas viendo desde 10.000 años A.C que es la primera época de la llegada de los primeros Humahuacas a la zona, para ir avanzando hacia el centro e ir viendo como se desarrolló la historia comparando con lo que ocurrió en otros lugares hasta llegar al presente. Cada capítulo va hablando de una época. Y esto fue un acierto porque va rompiendo con el fragmentarismo que los chicos venían viendo y que no pueden entender la profundidad temporal de la historia del Humahuaca.

En cuanto al libro de Geografía tiene siete capítulos distintos y el texto de base es de una profesional, como decíamos, por ejemplo: el de migraciones es un texto de una antropóloga que ha trabajado profundamente el tema y que nos brindó un texto de un caso ocurrido en la Quebrada, en Tilcara mismo, de cómo los enganchaban para ir al ingenio a los trabajadores y entonces los hace pensar a los chicos sobre el tema de la migración muy fuerte y que tiene mucho que ver con esto de la pérdida de identidad. Entonces ella pone el texto base y nosotros como equipo primero lo flexibilizamos para que el lenguaje no sea tan técnico, pero después hacemos toda una propuesta de actividades didácticas para que el chico pueda pensar sobre su realidad a partir de este texto. Hay otro texto hecho por un agrónomo para ver el tema de la producción en la zona, y otro por arqueólogos para que los chicos puedan entender lo de los hornos de colores que los turistas preguntan y que tiene el encanto de la Quebrada y hay que explicar, ese fue tal vez el que nos dio más trabajo flexibilizarlo. Uno está escrito a partir de un texto base contado por un señor de la comunidad que durante años ha trabajado el tema del agua que es importantísimo en esta comunidad porque llueve una vez al año.

El de lengua va con un cassette porque son textos orales que los maestros que trabajaron en esto fueron grabando en varios lugares, en base a ese texto que está en el cassette se hace el desarrollo de las propuestas, algunas de reflexión metalingüística, que es pensar estrictamente como funciona la Lengua o que diferencia tiene con el estándar y otras actividades que tienen que ver con la cosmovisión, la cultura, que ese texto esta mostrando de la comunidad.

René: Sí, una cosa más que yo quisiera agregar y es que nuestro pueblo Colla, su identidad, no se define precisamente por usar una Lengua que en realidad nos han quitado pero que no encontramos otra instancia dentro de la educación del país donde podamos ser contenidos. El hecho de participar en este encuentro para nosotros es muy importante porque aprendemos mucho de cada uno de Uds. de realidades donde tienen bilingüismo y de otros pueblos que se han planteado recuperar la Lengua. Este proceso no se ha dado todavía en Tilcara, en la Quebrada de Humahuaca. Los talleres que implementa la provincia de Jujuy están siendo un intento por recuperar la lengua quechua. Pero tienen todavía un gran rechazo porque la lengua quechua también remite al Boliviano y este es discriminado como en toda área de frontera, supongo que lo mismo les pasará con los Paraguayos aquí. Lo que yo quiero decir es que a pesar de que no tenemos una Lengua materna indígena, tenemos una cultura indígena muy fuerte, que se expresa a cada rato y que además nos sentimos acompañados por todos los hermanos aborígenes que están aquí y que trabajan en lugares aborígenes para llevar adelante esta propuesta que tiene que ver con lo intercultural, en el caso de nuestra región. Nada más.

2.6. CUADRO RESUMEN DE EXPERIENCIAS

COMENTARIOS DE LUIS ENRIQUE LÓPEZ:

Hay algunas cuestiones que me preocupan a través de lo que he venido escuchando durante las intervenciones y así como en la mañana comentábamos la necesidad de establecer, mejores nexos, niveles del mismo sistema como por ejemplo inicial y primaria, inicial y básica o como podríamos buscar mejores nexos a partir de lo que ocurrió ayer entre educación formal y no formal o educación de adultos y de niños sobre todo en contextos de sociedades indígenas que abordan la realidad de manera más holística y no de manera tan fragmentada como lo hacemos quienes hemos crecido en una tradición más occidental.

En el caso de la formación docente me preocupa, y me aparecen tres interrogantes ante lo que vengo escuchando. Primero cómo vincular las acciones de capacitación con la formación inicial. Es decir creo que tenemos un gran desafío de imaginar entre nosotros, estrategias que nos permitan establecer nexos adecuados entre esa capacitación, sean esos tres días a los que se referían nuestros compañeros, tres días que podrían haber sido muy provechosos y exitosos pero que se pueden quedar por ahí nomás si no buscamos una retroalimentación de esa actividad muy provechosa en relación con los maestros, no sólo de la transformación de su práctica sino para encontrar una formación inicial mejor. Como también la capacitación de maestros puede retroalimentar, la formación inicial.

Por qué digo eso. Porque ahora con esta nueva onda de reformas educativas en América Latina, con la mayor atención que se le presta a la pedagogía activa, por darles una sola pista, el auge que va logrando el constructivismo social en la reflexión de los maestros; la inducción de estas nuevas prácticas se hace vía la capacitación y el maestro en servicio. Pero los bancos que son luego los que financian las reformas, no le prestan mayor atención a la formación inicial, las nuevas generaciones de maestros siguen formadas en la forma anterior. Entonces que va a ocurrir, que vamos a seguir prestándonos dinero, aumentando la deuda porque nunca vamos a parar de formar maestros, al menos que vayamos incidiendo en una formación docente muy distinta, iluminada por estas nuevas corrientes pedagógicas. Ello me lleva a plantear la necesidad de establecer mejores vínculos entre capacitación y formación inicial y me devuelve a lo que discutíamos ayer a concebir a la capacitación docente como un ámbito de formación profesional, con una fase inicial y una permanente, pero si no logramos este nexo estrecho entre estos dos espacios de formación, estaremos viendo a la capacitación como una suerte de tapar parches y nunca transformaremos la formación inicial en la medida que lo necesitemos.

Esta es la primera reflexión que quería compartir con ustedes. Otra intervención que surge a partir de la intervención de Ana y René, tiene que ver con cómo lograr que en los proyectos se involucren la formación docente, también en su oferta de formación inicial. Me he encontrado con proyectos de distinta índole, en mi camino por distintos países, proyectos de investigación por ejemplo; hay centros de formación que los desarrollan y muy lindos pero que acaban en el Informe de Investigación, engrosan los anaqueles de las bibliotecas o los anaqueles de los financieros, que ni siquiera hay anaqueles sino archivos que se queman cada 5 o 10 años, o depósitos de los Ministerios de Educación que corren la misma suerte del fuego a lo largo del tiempo, y nunca quedan para ser consultados. Pero cómo hacer para que estos incidan otra vez dentro de la oferta curricular de la formación inicial, también con proyectos que desarrollan centros de formación cuando se organizan proyectos de intervención en la comunidad. Entonces un docente de la normal junto con seis o siete alumnos desarrollan un lindo proyecto de intervención comunitaria, esos chicos se involucran en una nueva relación con la comunidad, pero eso tampoco se convierte en insumo para la transformación curricular.

Entonces ese esfuerzo y esa inversión se queda en un grupo reducido de personas, claro que el docente de la normal cambió el mismo y eso sí influirá de alguna manera en su formación y entonces cómo poder lograr un mayor y mejor nexo, entre los proyectos de investigación o de elaboración de materiales en este caso en los que de una forma u otra se involucran los centros de formación docente para que incidan en la oferta institucional inicial.

La tercera se relaciona con la primera en una especie de círculo o espiral que me lleva a pensar en cómo lograr vínculos más estrechos entre las escuelas básicas y lo que allí ocurre y la formación docente inicial. Cómo lograr un mayor nexo entre niveles educativos y esto se agrava más en países como Chile o en el Perú por ejemplo, en donde la mayor oferta de formación inicial se hace a nivel universitario en donde el quiebre es todavía mayor. En el caso de Chile el quiebre es total porque ya no hay formación docente que no sea universitaria y ella está mucho más lejos de la escuela que la normal, ya que ésta última por su historia mantiene nexos con las escuelas; la universidad no tiene nada que ver con la escuela. La formación pedagógica en una universidad nada tiene que ver con la práctica escolar, porque los maestros van por hora dan sus clases y se van, el tipo de reflexión es otra y parece que hay que restituir un vínculo entre formación docente y trabajo escolar que redunde en beneficio tanto de la práctica escolar como de la formación de nuevos docentes. Yo eso me ha estado dando vuelta en la cabeza a partir de las ricas experiencias que aquí se han puesto sobre la mesa, pero que me parece no sólo un desafío para el contexto argentino sino un desafío en general, y es cómo ir o cómo pasar del proyecto a la política. Cómo lograr que lo que aprendemos con los proyectos que tienen un comienzo y un fin por los financiamientos, pero que nos permitan extraer cuestiones que puedan iluminar la política educativa, es decir cómo modificar la política educativa con lo que aprendemos del desarrollo de proyectos específicos que pueden durar 10 o 15 años pero siguen siendo proyectos hasta que sus lecciones no transformen la política educativa.

Entonces la pregunta sería cómo pasar del proyecto a la política y cómo lograr entonces que la política no dependa de la buena voluntad del político sino de la práctica concreta, resultado de los proyectos, sino encontramos otro disloque allí, porque los políticos imaginan cómo debe ser la educación de un país, y el funcionario entiende desde su mayor entender e intención sobre la educación de un país y por otro lado tenemos los proyectos que consumen un montón de tiempo o dedicación mística, como vemos que aquí también se genera, pero que se quedan a ese nivel de lo local sin impactar en lo estructural. Creo que esa es otra reflexión que podríamos ir haciendo para poder imaginarnos la transformación en el sentido que queremos esa transformación.

Dicho eso es desde nuestro ámbito de focalización de lo indígena y tenemos que imaginar también cómo desde la educación aborígen podemos influir en la educación en general. La EIB podrá avanzar en la medida que le demuestre a la educación en general que ésta tiene para aprender de algunas de las experiencias que hacemos en EIB. Por ejemplo de dónde, y para repetir lo que digo y no es retórico, es de dónde ha surgido el interés de nuestros sistemas globales, por llamarlo de alguna manera, por la interculturalidad; dónde empezó la interculturalidad; en lo específico indígena o aborígen como ustedes los denominan acá y a partir de la vivencias de los indígenas que si tuvieron que ser interculturales para sobrevivir.

Hoy la EIB parece ser un discurso generalizado en nuestros sistemas educativos pero esa es una contribución que la educación indígena ha hecho a la educación en general. Si nos ponemos a pensar podríamos encontrar otros ámbitos de educación indígena ¿ha influido, puede influir o debería hacerlo?. Otro espacio por ejemplo, la exposición de René y Ana me hace pensar que esa sensibilidad que ellos han puesto en evidencia es un tipo de educación bi dialectal entre comillas, porque hay un permanente ida y vuelta de una variedad local del castellano y una estándar del mismo, podría iluminar otras zonas del país.

Podría ser otra contribución que desde un ámbito específico de fuerte identidad aborígen y sin presencia de lengua aborígen, mi única preocupación para cerrar este día y medio de reflexión pasa por esas dos cosas; cómo lograr que lo que aquí hacemos en un ámbito de proyectos pase al nivel de la política lingüística, la cultural, la educativa y en segundo término, cómo lograr una mayor y mejor articulación entre los niveles desde el inicial hasta el de formación docente para construir un sistema más integral, y como les contaba esta mañana que ocurre en varios países donde la educación puede ir por el camino de la homogeneización cultural o en las que la EIB comienza cuando esos mismo niños tienen seis años, entonces no pensamos lo que ocurre en esa cabecita.

2.7. EXPOSICIÓN DEL EQUIPO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN – PROYECTO ESCUELAS PRIORITARIAS ABORÍGENES

Marta Tomé: Yo pensaba que así como los otros participantes venían presentando sus experiencias el esquema de: Contexto, Avances, Dificultades y Necesidades, nosotros podemos intentar hacer lo mismo. Sería la experiencia del Ministerio de Educación de la Nación. A cualquiera de ustedes les puede pasar, el tener una experiencia en los niveles regionales como una supervisión del nivel provincial y en mi caso desde un nivel nacional, luego de tener previamente un compromiso con el indígena.

Yo les comento que primero tuve mucho miedo, pero después es darse cuenta que ese es un espacio de poder que nos se puede abandonar y que además hay que seguir dependiendo de las vicisitudes de cualquier cargo que depende de la política en general.

Entonces quiero contar la primera etapa desde un proyecto que ya venía de una gestión anterior y en el que el paso de una gestión a otra implica una crisis, además el cambio también era un cambio de color. Pero también hubo una crisis cuando hace poco se produce dentro de la misma gestión nacional un cambio de Ministro de Educación. Y además uno es independiente de todo esto. Cualquiera de nosotros puede pertenecer a cualquiera de esos sectores pero la independencia la da el compromiso indígena.

Otra cosa es darse cuenta que uno en una institución puede estar muy entusiasmado con su experiencia, pero que desde el nivel central hay que pensar en el que todavía no empezó, hay que ir acompañando al mismo tiempo a este proceso general muy duro, sintiendo como compañeros de marcha a todos aquellos que han empezado experiencias puntuales. Es decir que hay como un doble camino, una situación global para todos y un acompañamiento particular a los que se han iniciado.

Lo primero que hice fue lograr un permiso para conformar un equipo de 12 personas, el año pasado eran dos, esto creo que fue un avance. Luego lo llamé a Osvaldo Cipolloni. El nuestro, es un espacio dentro de un programa compensatorio nacional y hay que tener conciencia de que puede caer en cualquier momento. Sin embargo nosotros consideramos como un avance que en el nivel central educativo haya ingresado el tema de la educación cultural aborígen. Nos parece que tendría que tener otro espacio, pero creemos que en estos momentos de cambio, es peligroso proponer otros cambios de espacios porque creo que hay sostener lo conseguido y

habrá otro momento para poder avanzar sobre eso.

El programa se llama de Escuelas Prioritarias, hay una línea de distribución de útiles escolares y de libros y material didáctico y otra línea que es de desarrollo de proyectos. Hay tres que son proyectos específicos, se las considera como las áreas más marginales dentro del sistema educativo, como es la Educación Especial, la Educación de Adultos y la Educación de Aborígenes. Este último es el que yo coordino.

Este programa al tener una nueva dirección va a tener nuevos cambios; mañana va a venir aquí el secretario de la nueva coordinadora de las escuelas prioritarias, él nos dará su visión de cómo ve esta área.

Hasta esta semana de cambios, nosotros veíamos que no se valoraba este esquema de rurales y urbanas con la formación de las escuelas nucleadas que iban a ir aumentando la atención especializada del Ministerio de Educación de la Nación donde se les iba a dar a esas escuelas prioritarias una determinada cantidad de dinero y además iba a ser nombrado como asistente técnico pedagógico una figura de apoyo a esas escuelas, sino que se respeta a las ya nombradas pero se las continúa mirando como una muestra de una determinada manera de apoyo. En cambio se piensa seguir con lo que internamente se llama Línea 1 para la distribución de materiales.

Bueno volviendo al punto inicial, lo que yo creía es que había que darle continuidad a lo ya iniciado, Osvaldo fue el primero que ingresó en el equipo, lo otro que creí era que había que colocar en el interior del país a gente que fuera de este nivel central, y que a pesar de algunas vicisitudes algunas acciones se hicieran, y eso me permitió y por eso esta acá en la punta Fresia Mellicó, ella es la única indígena del equipo, es Mapuche, se darán cuenta que los blancos seguimos siendo protagonistas dentro de la educación indígena dispuesta a dejarla para que ellos la puedan tomar. Ya que estamos quería decirles que aquellos que estamos comprometidos con el indígena y no somos indígenas tenemos la obligación de ser puente, es decir que no creo que tenga un lugar que no me corresponde, no sé si me explico. Yo sé que los lugares tienen que ser transitorios en esta cuestión. Decía que Fresia está en el Sur en la Zona Mapuche, Mónica está en Sauzalito pero ustedes vieron que trabajó en Salta. Y después tenemos a otra chica en el Conurbano bonaerense que estuvo trabajando con la población Toba antes en el Chaco. En el equipo central tuvimos la posibilidad de llamar a personal de planta que estaba en otros lugares y también la incorporación de Inés Quilici que es Socióloga. Después los otros fueron dos antropólogas, una profesora de Historia y el contrato que estaba pensado para la lingüista, digo esto

porque hace a los ingredientes del apoyo profesional, se nos terminó la plata y tuvimos que arreglarnos con articulación, y otra persona que es muy operativa que es Susana que no tiene experiencia en educación indígena pero que va teniendo contacto con esas otras provincias que no había habido ninguna actuación. Y tenemos un muchacho en informática que piensen ustedes la posibilidad que nos da en cuanto a la publicación de textos y una administrativa que le gusta más que atender el teléfono meterse en la construcción de materiales didácticos y nos ayuda permanentemente.

Diciendo esto quisiera plantear lo que hemos encarado y en qué tenemos asignaturas pendientes. El tener de entrada un equipo tan grande, nos facilitó hacer un montón de cosas sin un solo peso, porque una cosa es haber hecho el presupuesto y otra haberlo recibido. También tuvimos la necesidad de crear una caja chica para poder afrontar nuestros viáticos, ahora parece que hoy se terminaron, pero eso nos permitió realizar una serie de acciones en donde se necesitaba dinero.

De las acciones que íbamos encarando estuvieron el apoyo a los proyectos que ustedes iban desarrollando como provincias. Y nos permitieron viajar para ver que los proyectos estuviesen en las condiciones más óptimas que nosotros quisiéramos, es decir, no aceptar porque sí sino que a nuestro entender ..., y en esto Inés y Osvaldo son los más trabajadores.

Nosotros creemos que tenemos que poner el acento en la organización de las comunidades porque es inútil hablar de educación indígena si la comunidad no la acompaña, esto ya lo han hablado todos. Esta es una de nuestras líneas y en algún caso en la provincia de Buenos Aires esto significó que Trinidad pasara por las comunidades llevada por las comunidades sin pisar una escuela, ahora recién vamos a concretar una reunión donde van a estar supervisores de esas escuelas, por ejemplo . Buenos Aires ni siquiera había mandado los datos de que tuviera población indígena por lo cual para nosotros era un gran trabajo la detección y saber de qué manera en la gran ciudad que hubiese minoría indígena se podía hablar de EIB, en realidad en la educación modalizada institucional no es posible en estos casos, entonces hay que armar una nueva estrategia de trabajo. Una era, hay aulas monolingües castellana, otras bilingües y multilingües y de todas estas las últimas eran el desafío más complejo. Hay un miembro del equipo que no está en el equipo que se llama Eva Avalos, y que está en planeamiento en Salta y ha sido importantísimo su aporte para nosotros. Con esta compleja situación política de la provincia es imprescindible hacer capacitación de la gente pero por otro lado que esta capacitación quede como un argumento para que el nombramiento de la gente sea de aquellos idóneos. Esos talleres que se realizaron con evaluación, para nosotros han

sido muy importantes. Para nosotros la clave era no asustarnos, al que creía que no podía hacer nada ante una situación tan compleja, era un pasito que había que dar sin exagerar; el final de esta historia es que la Cámara de Diputados (Salta) repita esto para la gente que no había sido incluida y que se haga otro de 2º nivel para los docentes auxiliares que si fueron incluidos todos, los docentes blancos fueron solo los del 1º año. También los piqueteros pidieron lo mismo, o sea no inmiscuirnos en la política interna de una provincia y poder avanzar con prudencia en este tema es una cuestión clave, los errores que uno comete se pagan porque se cierran las puertas con un provincia y ya no es posible más intervenir.

El otro tema son las lenguas en contacto. Mi primer trabajo fue con la comunidad wichí del Chaco pero esto no tiene nada que ver y hay que tener en cuenta la complejidad que se da en un barrio cualquiera del conurbano bonaerense y cada uno de ustedes piense esta realidad en las capitales provinciales o como en Rosario en este momento la población Toba se nucleó, eso es otra cosa. Yo estoy hablando por ejemplo de los paraguayos mezclados con los correntinos en cualquier barriada, donde hay muchas lenguas indígenas en contacto. Lo que estamos haciendo con ellos es trabajar con un plan de lectura para ver de que manera vamos a planear el trabajo.

A las lenguas indígenas habladas por grupos minoritarios quién les va a publicar algo si son unas pocas familias. Lo habitual es que estos grupos queden en el olvido. Tomar estos grupos y pensar en un sistema de publicación que no sea caro, porque si es caro nadie nos los paga, pero que sea al mismo tiempo respetuoso y atractivo, esto es en lo que estamos. Lenguas indígenas habladas por criollos como es el caso de Santiago del Estero con el Quechua y Corrientes con el Guaraní. Es decir que no son indígenas pero hablan sus lenguas, es un tema que es una asignatura pendiente pero que la estamos encarando, estamos interviniendo.

El otro es el problema de la escritura, que aparentemente entra en contradicción con la posibilidad de publicar. Por ejemplo en Chorote hay un buen lingüista, que es especialista en esa Lengua y cuando Mónica se conecta con los maestros auxiliares para que se pongan de acuerdo, porque el maestro es un elemento clave acá, y ellos dicen de las tres formas dialectales del Chorote nosotros queremos la que hablan la mayoría y no era aquella en la que fue escrita el Chorote y estaban totalmente de acuerdo todos los maestros auxiliares. Entonces aprovecharon del lingüista lo que él hizo y tomaron otra decisión. Ahora piensen qué pasa con los Tobas que son los que están más distribuidos en todas las provincias. Cada cual va a leer el librito que hizo su maestrillo. Es un trabajo muy grande que creemos que hay

que hacerlo jurisdiccionalmente. Con los que hemos avanzado este año es con los mocovíes que están en dos provincias, pero hay que tener en cuenta que en Santa Fé había, para decirlo a grandes rasgos, unas 40 letras que representaban el sonido del idioma y en el Chaco andaban por las 23. Y cómo era esto, ahí venía lo de las articulaciones y esta lingüista Marisa Censabella nos ayudó muchísimo. Marisa tomó de la lengua lo que podía y fue planteándonos lo que los lingüistas llaman los pares mínimos.

El otro tema es el de las provincias que no se habían acercado, cité el caso de Buenos Aires, hemos conversado con Río Negro, La Pampa, Misiones. Los otros días llamaron los Ranqueles y dije otro trabajo más, pero nos propusimos explicarles todos los objetivos, porque si bien un objetivo, como dije antes, es la organización de las comunidades, otro objetivo es la sensibilización del sistema educativo. Porque uno puede estar organizado pero encuentra trabas, y vuelvo a repetir que es en los rasgos culturales lo que uno tiene que crear un clima para que el otro pueda elegir en serio. El sistema no tiene que decidir por el indígena lo que tiene que hacer es permitirlo, oficializarlo.

Respecto a la escritura y es clave para nosotros y es la serenidad que tenemos que tener para comprender que estos procesos son largos y no tienen que ver con los indígenas de la Argentina, sino que los pueblos indígenas y no indígenas tardaron muchos años en llegar a tomar estas decisiones, nosotros necesitamos un poco menos de tiempo pero de que hay que seguir publicando y crear una actitud abierta en la gente para poder llegar a estos acuerdos. Ustedes verán que en Formosa el wichí en Ramón Lista lo escriben de una forma y en Ing. Juárez de otra. Entonces no se puede forzar el proceso pero hay que facilitarlo para saber cuáles son las formas dialectales distintas y en qué medida pueden compartir los textos.

Dos cuestiones, nosotros creíamos que los niveles más marginales eran el de inicial y el de adultos, y se empezaron a amar cosas y yo lo que veo es que, y está ligado a unas de las cosas que vamos a discutir dentro de un ratito. La normativa dijimos que no la íbamos a discutir pero que está muy ligada a la formación.

La gestión anterior en el nivel nacional avanzó mucho al colocar el nivel terciario, en un nivel en donde se podía formar a un docente indígena pero se quedó corta con lo que ocurre en el nivel medio con la nueva reforma y el polimodal ¿no?, y nosotros lo necesitamos porque tenemos un montón de lugares en donde el nivel de base es el primario. Miren que hubiera sido si los Rama hubiesen exigido un profesor que supiera leer y escribir cuando la que dominaba la lengua era una analfabeta, y permitirse estrategias en cuanto a esa figura según la situación de cada una de las

lenguas, entonces creo que esto tiene que convertirse en normativa, y en capacitación. Piensen ustedes que por ejemplo en la provincia de Santa Fé, lo que hicieron fue armar con un instituto de formación docente, una capacitación que pasa por la didáctica de las áreas y lo hicieron a lo largo de tres años, pero no tienen un título sino que tienen capacitación en diversidad que cada uno hizo como pudo y yo creo que tenemos que ponernos a armar de forma coherente atendiendo a todas las diversidades.

Articular, para nosotros, con el área curricular más importante de manera no competitiva, nos permitió avances muy importantes. Por ejemplo que nos inviten cuando hacen reuniones de capacitación de capacitadores, y creo que es un esfuerzo que tenemos que hacer todos porque siempre tenemos metida la quintita dentro del alma ¿no?. De la misma manera estas experiencias, llegar a entregar lo suyo lo que uno elaboró poder socializarlo pero que no quede ahí que el resto de las provincias aproveche el material y todos los compartamos, hemos empezado todo el camino pero nos faltan muchas articulaciones y ahora termino con la historia de la red.

Nosotros consideramos que hay dos posibilidades desde un nivel central: o que seamos el ombligo o que creemos una red entre toda la gente que estamos en EIB. Entonces crear un sistema de red es por ejemplo hacer las pasantías, es decir que si hay un recurso sirva para que uno pueda ir a visitar la experiencia del otro, que si hay un material se distribuya para todos.

Inés trabajó con otras articulaciones, una cosa son las articulaciones internas dentro del sistema educativo y otra cuestión es articular con salud y con trabajo que son claves dentro del mundo indígena. Formosa avanzó mucho con respecto al tema trabajo en algunos lugares, no conozco tanto, pero esta historia de orientaciones distintas que tuviesen salidas laborales yo lo valoro muchísimo.

Ines Quillici: Nosotros lo que nos planteamos desde el programa es la necesidad de ampliar la cobertura de EIB. Para esto nosotros nos pusimos en contacto con el Instituto Nacional de Tecnología Educativa y lo que queremos hacer es una primera experiencia para que la educación de adultos que reciban esos maestros bilingües como es el caso de Salta, Santa Fe, Chaco, etc. donde empezaríamos y queremos que se haga como un trayecto pedagógico profesional. Es decir que toda la formación que reciban para la EGB3 esté orientada a la EIB pensando que cada provincia tiene que formular cada proyecto basándose en su contexto histórico y geográfico, con un componente de la enseñanza de la lengua y la matemática y teniendo un componente

de tecnologías y de salud.

Por otra parte el mismo esquema, con el que estábamos empezando a trabajar es un proyecto muy grande que había en la Argentina que es el proyecto SACHAE que era de madres cuidadoras, en la Puna, y que de hecho si no se sostienen desde los niveles centrales se va a caer porque no tienen recursos.

Me parece que este tema de la formación de esto está orientado a ser un debate muy profundo; yo tengo muchas dudas porque me parece que esta es una instancia de discusión de cuál es el modelo de formación que vamos buscando. Yo desde el nivel central, y lo digo para generar el debate, tengo mucho miedo que en la Argentina se haga el profesorado de nivel terciario de EIB, entonces nos vamos a llenar de gente que no pertenece a las comunidades y por otro lado no tenemos masa crítica y debe ser un proceso que lo acompañe al crecimiento de las comunidades aborígenes porque tienen el pleno derecho de este magnífico sistema educativo, que podemos tener muchas críticas, en el que los aborígenes se apropien y puedan tener los profesorados delineados a sus propias necesidades. No que de nuevo los blancos vayamos a enseñar porque aprendemos por video y en los laboratorios, porque sabemos que es un gran problema porque además lo estamos viendo. Hoy todo el mundo habla de interculturalidad cuando sabemos que hace diez años, lo que nosotros tenemos que reconocer es que la EIB nació en las provincias como una respuesta a las necesidades de la gente, espacio que nosotros desde Buenos Aires debemos preservar.

LEL: Seguramente habrá preguntas que les querrán hacer al equipo de Nación porque con su presentación redondeamos esta primera de etapa de puesta en común sobre dónde estamos y merece una reflexión antes de entrar en una pausa para trabajar el tema de la formación docente.

Part: Inés podría volver a explicarme la formación que ustedes proponen para los maestros bilingües.

Inés Quilici: Una cosa es la realidad de provincia de Formosa y del Chaco que tienen una larga tradición de formación de MEMAS. Otra realidad es la de provincias como Salta o la etnia Mocoví en el Chaco donde la formación es reciente, y otra cosa es Misiones donde los maestros fueron nombrados políticamente y puestos ahí. Entonces lo que creo es que para que haya interculturalidad tiene que haber una tarea de conjunto dentro del aula y para poder establecer un trabajo de conjunto tiene que

haber una horizontalidad en el conocimiento. Primero qué tengo yo del otro. Entonces sin duda los maestros que ya están nombrados hay que darles la oportunidad de, y estoy segura de que así lo quieren en su mayoría, capacitarse para ejercer mejor sus funciones. En el estado en que estamos del proyecto es teniendo entrevistas con quien nos dio lugar para hacer esa modificación. Estamos teniendo como negociaciones paralelas. Una es con el Ministerio de trabajo con el que ya prácticamente tengo cerrada ya la propuesta para que la financien, con las provincias acordar más los contenidos y después replicar. La primera es con el fomento de empleo con los Programas Trabajar, es contratar la gente y luego pelear juntos la continuidad de ese recurso humano capacitado por lo menos en un contrato del Ministerio de Trabajo de un tiempo para que podamos demostrar que la EIB disminuye el costo de la educación y por tanto hay que financiarla. Esa es una y paralelamente yo creo que hay que luchar por las credenciales en un momento que son necesarios para esta gente que va a luchar, va a abrir puertas y no tiene credencial reconocida, va a venir alguien del estratoférico y le va a ocupar el lugar a un Mocoví. Quiero credenciales para la gente no solo idoneidad, unificados y para eso vamos a armar el trayecto pedagógico.

Part: Con la buena voluntad del gobierno actual le dieron la posibilidad que con el cargo de maestro de grado estuviera un idóneo dando la lengua y la cultura Toba, el tema es que todos los años estamos escribiendo de que ese idóneo funcione dentro de la escuela porque es un cargo docente, hubo titularizaciones, movimientos de cargos y no es sólo la solución del momento porque la escuela ha crecido muchísimo y necesito más cargos bilingües y el no tener un código de reconocimiento en donde se diga que este es el capacitado para el cargo, lo que se establece es lo que se llama competencias. Al no estar reconocidos a mí se me hace difícil incrementar la solicitud de docentes por lo cual la EIB se va convirtiendo en una utopía, por más buena voluntad e intenciones es muy difícil llevarla a cabo en escuelas grandes como la mía porque ellos atienden una cantidad terrible de chicos. Por eso mi pregunta es si han hecho algún contacto con el gobierno de la provincia de Santa Fé, porque es difícilísimo.

Inés Quillici: Lo que nosotros en este momento estamos tratando de hacer es de convencer al Ministerio de Trabajo en esta nueva gestión de que antes de pensar en el empleo permanente, tenemos que pensar en la educación de las comunidades

aborígenes para que en el nuevo contexto mundial los pueblos puedan entrar a él vía la educación. Entonces lo que estamos haciendo es de tener un proyecto cuidadosamente escrito, para que nos den la decisión política de aplicarlo a una o dos provincias y luego poder ampliarlo. En este momento lo tengo prácticamente armado, cerrado con el Ministerio de Trabajo y estoy aspirando a una cosa más en un proyecto que está trabajando el Ministerio de Trabajo es darle la oportunidad a los idóneos que están en las escuelas trabajando de que puedan terminar la EGB 3 y en algunos casos el primario y el polimodal. Si así fuera, entonces tendrían una beca por un tiempo prolongado de tres años y que bajo el aula y la capacitación específica en EIB, lo que se llama el trayecto técnico profesional como una especificidad. Me parece muy interesante todo el planteo que tiene el INET porque más que trabajar sobre conceptos trabajan sobre competencias y yo creo que los aborígenes tienen muchas competencias, los contenidos los ponés fácil y perfeccionás las competencias.

COMENTARIOS DE LUIS ENRIQUE LÓPEZ E INTERCAMBIO CON EL EQUIPO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN:

LEL: Sólo una cosa para cerrar esta sección yo quisiera permitirme unos comentarios y a la vez unas preguntas. Veo, no sé si ustedes comparten la opinión conmigo, unas tres políticas institucionales para este campo de la EIB en lo que los compañeros han presentado sobre hacia donde parece ir la EIB. Veo una clarísima política de atender las iniciativas en curso. Eso creo que lo dijo muy claramente Marta, atender las iniciativas heredadas como objetivo entre comillas, o ampliar la cobertura es decir ver dónde se pueden hacer nuevas innovaciones bajo esta línea de EIB y la tercera línea de políticas si se quiere en el nivel más institucional, por la coordinación con otros sectores como salud, trabajo y aquí se mencionó tierras.

Es como que hay tres políticas institucionales: atender las iniciativas en curso, ampliar la cobertura, y la coordinación intersectorial. Hay una política que está a caballo entre lo institucional y lo curricular que es la mencionada por Marta para trabajar estrechamente vinculados a la comunidad, esto es que en tanto pertenece a la gestión pero tiene que ver con lo que ocurre en el aula. Si trato de mirar el aula veo como una gran política que es trabajar en el área de lengua, se hablaba aquí de lenguas en contacto, de las criollas, de acuerdos acerca de la escritura indígenas, como que parece que el aspecto lengua se constituye como fundamental de la preocupación.

Primero quisiera saber si están de acuerdo Inés y Marta con lo que acabo de decir.

Marta: estoy de acuerdo con que es central el aspecto Lengua porque es lo que uno ya más sabe para encarar, solamente por eso, en cambio estamos permanentemente muy preocupados y tenemos dos proyectos de Matemáticas y sentimos que estamos en los primeros pasos ni los nombramos, pero ya estamos construyendo materiales, pero es sólo por deficiencia...

Inés: Cuando yo pienso en los TTP pienso fundamentalmente de darles instrumentos a los chicos para que puedan pensar el desarrollo las nuevas generaciones el eje de sus propias culturas porque creo que es un gran problema en la Argentina de imposición cultural en todas las regiones de desarrollo marginal en donde viven los aborígenes, que no va a haber desarrollo si no hay una política de interculturalidad, que contemple la potencialidad del aborigen porque culturalmente Argentina, cuál ha sido su política, la de mandar técnicos a esas regiones que tienen un profundo desconocimiento y cuando aprenden generalmente se van. Y lo que yo creo es que tenemos que apostar y es desde donde yo estoy vendiendo el proyecto, si estamos pensando en el mediano plazo, porque es más barato que la tragedia de estar cambiando permanentemente técnicos muy bien pagados en muchos casos, como los médicos en esas áreas son muy bien remunerados y son desbastadores. Entonces apuntemos a que en 10 o 15 años haya universitarios aborígenes y que estén urgidos por volver a su tierra, estamos apostando a esto.

LEI: La otra política curricular que observo es la preocupación por la formación en el profesorado que se va a convertir en tema de nuestra discusión luego. Elaborado ese mapa y si estoy en lo cierto de que hay un conjunto de tres políticas claramente identificables políticas de EIB al lado de lo institucional y otras tres que serían las de el aspecto lengua, la de avanzar en la indagación y reflexión como etnociencia y etnomatemática y una preocupación particular por la formación del profesorado indígena. Si este es el mapa con el que más o menos trabajaríamos y los próximos años yo quisiera preguntarles a los compañeros si la Res. 107 sigue siendo un marco viable o tienen pensado trabajar en un nuevo dispositivo legal de esta índole que señale el derrotero al país de por donde iría la EIB en los próximos años, desde el punto de vista legislativo, normativo están satisfechos.

Osvaldo Cippoloni: es una pregunta bastante complicada para responder si no es en un debate más amplio que cada uno va a poner y que trabajo significa para ellos, porque yo creo que este trabajo permite, potencia para recoger como síntesis para rediscutir y rearmar una estrategia que ya Marta la señaló anteriormente y valoró a esta normativa como que implica un avance pero como que ya hay algunas cosas que han quedado por fuera en cuanto a situaciones fundamentalmente de nivel medio de idóneos de esos ciclos que ya están trabajando, es evidente que esa norma no es ideal sino que fue el producto de lo que a ese momento se pudo llegar en un escenario de correlación de fuerzas y llegamos hasta ahí, creo que tenemos que atravesarla por lo que esa herramienta permitió en cada contexto particular que es lo que tenemos que modificar de ella pero digo creo que es el producto de la discusión en este taller para mí es uno de los objetivos de este taller analizar críticamente esa norma, ver los puntos clave para que desde la función que cada uno cumple seguir de acá en adelante, esa es como una primera reflexión y quiero que desde la perspectiva nuestra esta cuestión de la red también es una definición política de construcción social, cada uno de nosotros como persona en la función que cumple en esta causa como una forma de equidad, de equilibrio y de justicia somos un nudito de una red en la que nosotros consideramos que vamos a crear grados de poder instituyendo en las prácticas y en las normas.

Es de esta manera que nosotros creemos que se genera poder social para dar paso en las definiciones de políticas. Para nosotros en estas transiciones permanentes que ocurren en el nivel central, es importante que cada uno pueda decir que puede hacer desde su jurisdicción con sus autoridades provinciales para fortalecer la base que en el consejo federal quede clara la voz de lo que en las provincias pasa, lo que se demandan en los pueblos aborígenes, para que a las autoridades nacionales no le sea tan sencillo desoir y eludir lo que se ha venido construyendo hasta ahora. En este momento necesitamos retroalimentar el apoyo para que las nuevas autoridades educativas de la nación ...

Part: Voy a ser breve pero igual vuelvo para atrás en relación a lo de lengua y cuando yo hablaba de implementación de proyectos didácticos interculturales, qué pasa en el grado con los chicos y con los maestros. Siempre consideramos en esos proyectos la lengua y con el mismo nivel la incorporación de los saberes culturales, como en el caso de la zona del Chaco y de los wichí y que acompañado en la zona de Salta depende de la etnia de cada proyecto y de cada grado. Y no sólo desde el punto de vista de que aparezca de manera folclórica este tipo de aspectos de la cultura, sino que tienen que ver con la recuperación de los saberes histórico y cultural que los chicos tienen como saberes y con la participación en varios casos también de miembros de la comunidad, ya sea que los chicos vayan a las casas de las familias o en algunos casos de aborígenes de la escuela que se animan a que los chicos los entrevisten, o sea que hay una incorporación concreta y puntual cultural en el desarrollo áulico del trabajo.

Part: ¿Cómo ven el reposicionamiento de las otras áreas frente a la Lengua?

Part: Vos sabes que en EIB cuando se habla de lo curricular a mi me preocupa mucho reducirlo a un mero tema de áreas. Nosotros trabajamos con la escuela de El Recreo y la otra escuela Toba de Rosario en tres encuentros de docentes de ambas lenguas donde suman más de 100 maestros blancos y 5 o 6 maestros bilingües, pero que en realidad participó gente de las tres comunidades. La escuela está armada con un Consejo de Ancianos, son los padres los que lucharon para que existiera la escuela aborígen y junto con ellos trabajamos lo curricular. Entonces no sólo se trabajó desde las áreas porque en la charla de los talleres aprendimos qué significa ese hablar de ciencias para los aborígenes. Cuánto se permeabiliza de otras cuestiones cuando trabajamos la interculturalidad que son propias del pueblo aborígen y en nuestra cultura no las tenemos o las tenemos más parcializadas porque nosotros podemos partir el conocimiento, ellos no, lo tienen más globalizado y fueron muy enriquecedores. Yo creo que cuando hablamos de interculturalidad tenemos que permitir que todas las áreas se fortalezcan y no solo el área de Lengua y hay que permitir, algo que me preocupa, en esto de lo intercultural un crecimiento mutuo. A mi me está preocupando mucho como serán las estrategias para darle formación a los maestros que trabajan con comunidades aborígenes. Primero no hay que partir de la soberbia de saberlo todo y segundo, no es gracias a nosotros que les damos el espacio ellos pueden participar. Es importante poder establecer una red de formación también para los maestros blancos que trabajan en las escuelas aborígenes.

Marta Tomé: La primera no la contesto porque creo que te contesto algo Nélida, no la contesto por deficiencia mía personal más bien que te devuelvo la pregunta porque creo que han sido pioneros al menos en cuanto a lo de educación física, como construcción colectiva. Toda la vida he valorado los juegos, y lo que si tenemos ya dentro de nuestra guía bibliográfica para mandar es una publicación sobre juegos indígenas, ya que hemos hecho esta primera parte de indagación bibliográfica.

En cuanto a lo segundo de la formación de los docentes blancos, además de la normativa hay que darse un trabajo, por ejemplo, con los sindicatos docentes. Ahora en cuanto a la sociedad en general tenemos otro trabajo preparado para los institutos de formación docente. Lo que estamos haciendo es preparar bibliografía específica para los institutos. Es un primer paso pero también hay que tener mucho cuidado, por esta cuestión que traía Inés de que un profesorado de nivel terciario de EIB signifique que vaya dirigido a población no aborigen que tiene la titulación media como para entrar al nivel terciario. De la misma manera la capacitación y pensábamos por ejemplo que cualquier docente, tiene que estar la primer semana en comisión con el encargado de la zona para que pueda ver con el otro cual puede ser la mejor manera de aprender, entonces a lo mejor puede estar haciendo una pasantía en una escuela, una planificación de su trabajo de los quince días, del primer mes y un seguimiento a lo largo de este período del encargado del ministerio en relación con esto. Sería como una capacitación simultánea para todo el que ingresa y luego le quedaría como una certificación si la evaluación es positiva para un nuevo acceso, digo esto como un ejemplo que en esas circunstancias, pero que tenemos que pensar en la modificación de las normas porque si no se van a ir con nosotros.

Part: Vos sabés que es tan preocupante a nivel docente como a nivel de gestión de dirección, porque las escuelas en general dependen de la voluntad del director actuante. Es decir que ello depende de la buena predisposición del docente y la flexibilidad del director. Y otro tema es más posible que se vaya el maestro que el director, por los cargos transitorios y no es una realidad solo de Santa Fe. Cuando hablamos del profesorado y de que todo el mundo se reciba, sino que habría que preocuparse por la gente que está en servicio y no por el futuro ingresante porque hay una condición que es que hay que conocer las comunidades en las que se va a enseñar porque cada comunidad es una realidad distinta.

3. FORMACIÓN DOCENTE EN EIB

3.1. FORMACIÓN DOCENTE EN EIB EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO. LUIS E. LOPEZ

LEL: En un principio se comenzó a trabajar con jóvenes indígenas que tenían una escolaridad limitada, a veces con tres años de escolaridad otras con cinco y se los preparaba para que pudiesen ayudar al resto de su comunidad que no había accedido a la escuela y lo que hubo fue como un régimen doble, a la vez que se los iba formando como docentes, se les iba ayudando a completar una escolaridad inicial y lo mismo habrá ocurrido aquí. También en la escuela como en las vacaciones tenían que completar su escolaridad básica, fuese su primaria primero, fuese su secundaria pero durante todo ese tiempo que iban completando su formación inicial también iban siendo docentes niños de las comunidades a las que pertenecían. Salvo el caso de ustedes no he encontrado en otros lugares de América Latina, sí, en los EE.UU, donde se haya pensado en la figura del maestro auxiliar y menos aún de la pareja pedagógica que a mi me parece una figura fuerte e interesante para innovar la EIB.

Que quiero decir con esto, que cuando uno llegaba a una comunidad X, se buscaba a jóvenes de la comunidad pero no para que trabajasen con maestros sino para que ellos asumiesen la conducción de la educación en esa comunidad. Ese fue el modelo que incluso impregnó a todo el Instituto Lingüístico de Verano en la mayoría de países de América Latina y también de las misiones católicas, era el mismo tipo de comportamiento, de enfoque para captar jóvenes de la comunidad como potenciales maestros, formarlos para que puedan enseñar a los niños a leer y escribir, en la medida que ellos iban avanzando en la escolaridad, los maestros iban avanzando en el desarrollo de competencias profesionales. Para ello el lingüista era el mediador y era él quien elaboraba los materiales educativos que luego el maestro indígena ponía en práctica en el aula. Entonces así comienza más o menos la preocupación por la formación inicial de maestros en la mayoría de los países de América Latina, son excepciones los casos como los de Perú, México y en menor medida los de Guatemala y Ecuador, donde dada la demografía indígena, la cantidad de población y dado el largo trecho de contacto entre pueblos, las población hablantes de las lenguas en cuestión, habían pasado por otros niveles de escolaridad, aunque ellos no se auto reconociesen como indígenas. Hay miles de profesores Quechua hablantes que

pueden ser funcionales para la educación bilingüe pero con los cuales es necesario trabajar en un proceso de concientización, un trabajo más político de toma de conciencia de su extracción étnica, porque no necesariamente se reconocen como indígenas.

El otro caso es el más típico digamos, este último está casi reducido a cinco países México, Guatemala, Perú, Bolivia y Ecuador que tienen mayor presencia indígena en el continente.

Un segundo tipo de formación inicial que es posterior al primero, fíjense que es otra vez la preocupación por la formación de etnolingüistas. Esto comienza casi simultáneamente en México, Perú y Colombia, si bien este último país escapa a la tendencia general de prestar atención a temas indígenas por ser estos minoritarios, pero igual ha entrado en este campo de formación de etnolingüistas. El caso de México en la formación de Etno-lingüistas comienza una vez que estos maestros comenzaron con su tercer año de primaria, han logrado completar su escolaridad básica y su bachillerato y están en condiciones de iniciar un estudio universitario, entonces se crea una oferta de licenciatura en etno-lingüística pero pensando también en maestro indígenas que hablan una lengua indígena y han venido enseñándola por un número determinado de años, esto es que comienza como formación para maestro en servicio, universitaria y bien disciplinar específica, pero para maestro en servicio. Este es entonces, el primer tipo de formación en etno- lingüística para maestros en servicio.

Luego tenemos la formación en etno-lingüística más regular entre comillas, que es parte de la oferta universitaria regular y a la que pueden acceder tanto indígenas como no indígenas y esto ocurre tanto en México como en el Perú, fuertemente en Brasil en donde hay varias universidades que dan formación en etno-lingüística, claro que por la situación indígena del Brasil acceden más blancos que indígenas a esta formación y en Colombia que ahora ofrece esta formación tanto a nivel de grado como de posgrado.

Finalmente, la otra formación que se ofrece es la formación de lingüistas aplicados especializados en EIB y esto se hace por lo general a nivel de Posgrado, en Brasil en la Universidad de Campiñas y en el Perú en la Universidad de Puno.

La otra gran área es la que seguimos llamando de capacitación y esta vía surge en el marco de proyectos y programas de formación de EIB. La educación bilingüe surge primero como proyecto y luego va siendo parte integral del sistema educativo. Hasta no hace mucho tiempo había proyectos y programas de EIB, es

reciente la historia de EIB como parte integral del sistema educativo ya sea a nivel de dirección de educación bilingüe, a nivel de sub-sistema como en el caso Ecuatoriano, como una educación bilingüe que lo abarca todo y se absorbe en el sistema educativo en su conjunto, como el caso típico de Paraguay en donde todo el sistema educativo es bilingüe para monolingües hispano hablantes o bilingües de Guaraní y Castellano.

Entonces la capacitación surge en el marco de programas y proyectos, no es raro pero quiero señalarlo, es funcional y está vinculado a la necesidad de cada uno de los proyectos; por ejemplo si es un proyecto que enfatiza la enseñanza de la matemática, la capacitación también va a enfatizar la enseñanza de la matemática, como nos contaron Ana y René esta mañana, en donde su proyecto quería ver Lengua, Historia y Geografía, pues la capacitación también enfatizaba esas tres áreas. La capacitación por lo general analiza aspectos de la realidad y desarrolla competencias en base a ellos pero no aborda, salvo excepciones el sistema educativo en su conjunto.

Por lo general, esta capacitación en educación bilingüe ponía énfasis, y algunos lo siguen haciendo, en la aplicación de materiales. Hay un equipo de proyectos que desarrolla un material específico y luego desarrolla un programa de capacitación para que los docentes estén en condiciones de utilizar ese material. Por qué destaco esto. Porque pensar a futuro la formación docente implica superar esa visión funcional y de ver al maestro sólo como aplicador de lo que alguien más arriba diseña o decide, es decir, superar la visión técnica de la visión formación docente, y pensar en el maestro como el médico, como el ingeniero que están formados para poder imaginar soluciones y aplicarlas. El maestro se ha formado históricamente como aplicador de lo que otro decide o diseña y la formación en EIB ha puesto el acento en la enseñanza de Lengua, la enseñanza que posibilite la apropiación de la lengua indígena escrita y que le permita al docente enseñar el castellano.

En cuanto a formación inicial observo ahora en el continente que la formación de maestro de educación bilingüe abarca distintos niveles desde ese con el que comenzó históricamente que sigue formando maestros de escolaridad limitada para complementar su formación y que puedan a la vez asumir su condición de docentes, esquema que está desfazándose, pero que todavía en el Brasil – hay una experiencia interesantísima para quien le interese visitarla – y es la Comisión do Índio do Acre y que la persona que la dirige es Nieta Lindemberg. Es una experiencia exitosísima de formación de maestros indígenas para la atención de la escolaridad bilingüe indígena y Nieta trabaja con distintos grupos étnicos que tienen una escolaridad limitada puede ser de cuatro, cinco, diez, egresados del bachillerato o completando el bachillerato,

que van haciéndose docentes hasta que y eso es lo que acaba de ocurrir el año pasado, los jóvenes pasan por el examen de acreditación que da el Ministerio de Brasil para sacar su título de docente. Entonces ellos no sólo logran acreditar su educación vía sus conocimientos sino que también lo hacen por su experiencia del aula. Pero esto casi no ocurre en otros lados.

Lo que parece estar ocurriendo es que los indígenas se están formando como maestros en centros de formación docente y no ya con esta formación ad hoc sino en centros de formación docentes llámense escuelas normales, institutos pedagógicos, universidades como distintos niveles. En general, la formación para maestros de educación bilingüe va pasando del nivel medio del que se encontraba, como último tramo de la secundaria, hacia el nivel terciario. Por ejemplo en Ecuador hay lo que se llaman IPIB (Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües) y hay cinco de estos IPIB, que lo que hacen es tomar jóvenes a la mitad de su educación secundaria, en él terminan su educación secundaria y siguen dos años adicionales para terminar su formación como maestros bilingües, pero su formación como maestros bilingües comienza en su último tramo de la formación secundaria que es completada luego. Ese es un esquema que parece que es el que va a adoptar Guatemala, en donde la formación de maestros bilingües se realiza en el nivel secundario en una especie de bachillerato pedagógico, como había en algún tiempo en Argentina. Guatemala es el único país centroamericano en este momento en el cual la formación docente es sólo parte de la secundaria. En Centroamérica ha cambiado del nivel secundario al nivel terciario e incluso El Salvador ha eliminado las normales y ha transferido la formación docente a las universidades, como es el caso de Chile en donde sólo se forman docentes en las Universidades. Me doy un salto a otro nivel y doy paso a Sudamérica.

En Sudamérica se pueden formar docentes de educación bilingüe tanto en una modalidad superior no universitaria como universitaria. En el Perú hay, por ejemplo, Institutos Superiores Pedagógicos Bilingües; qué quiere decir esto. Que toman jóvenes que han terminado la secundaria y pasan un examen de ingreso de carácter nacional para ser docentes y que estudian por cinco años en esos institutos que tiene rango universitario, pero que no es universidad. De estos hay como 430 en el Perú, en donde siete son de formación bilingüe, todos estatales. Allí hay un currículum base diseñado desde el Ministerio de Educación que debe ser complementado en cada situación local en base a las etnias específicas que allí habitan. Lo bueno en particular es que así como el centro de Acre en Brasil es una experiencia paradigmática fuerte para la formación de maestros indígenas con educación limitada, el de Iquitos en la

Amazonia Peruana sobre el río Amazonas es una experiencia paradigmática para la formación de maestros indígenas, como maestros bilingües pero que han completado toda su secundaria. El instituto de Iquitos, y primero marco las diferencias con la formación en general en el Perú, atiende a estos jóvenes no por cinco sino por seis años. Es decir los jóvenes indígenas que van a estudiar allí están seis años en su formación en vez de cinco, porque ellos detectan que aún, aunque tengan su bachillerato los jóvenes indígenas tienen una formación que arroja diferencias en relación a la que reciben los hispano hablantes y entonces hay como un año de ajuste en cuanto a habilidades académicas en el manejo del Castellano, refuerzo de su auto estima también, esa es una diferencia con el resto de la formación del país. Y hay otra diferencia que es que ellos trabajan en COGESTIÓN con una organización indígena. Es decir es un centro estatal que esta co - dirigido por las autoridades que el Estado peruano designa para ese centro y los funcionarios que designa la organización indígena para ello, esto hace que haya dos directores, uno indígena y otro nombrado por el estado peruano para la cogestión del centro, lo que ha llevado a la flexibilización de determinados criterios. Pongo un ejemplo, en Perú cuando uno ingresa a un centro de estos, tiene que dar un examen un día a la misma hora, que es el mismo examen que llega a todos los centros de formación docente y es de selección y quienes aprueban el examen ingresan al centro de formación docente y en este instituto de Iquitos el examen cuenta con el 50% del ingreso en el que se pone el acento en las habilidades de estudios en el manejo de la lecto-escritura y de conocimientos básicos de la secundaria del estilo que ustedes pueden imaginar de ingreso a la universidad y otro 50 % lo acredita él, la o los sabios de la comunidad. Entonces tiene que pasar un examen ante un comité, un Consejo de Sabios de la Lengua y uno de los conocimientos propios y si hay veinte chicos indígenas y sólo cinco vacantes para su etnia decide su ingreso el consejo comunitario diciendo quién sabe más que el otro, conoce más la Lengua, está más compenetrado y puede ser un mejor maestro bilingüe. Ahí hay una diferencia con el resto de los institutos, que tiene que ver con la opción curricular de la cual nosotros hemos aprendido pese a que no trabajamos en ese nivel, sino en el de posgrado. En cada semestre o en un tiempo X a veces menos del 50 % se pasa en el instituto de formación docente y el resto del tiempo se pasa en la comunidad y el chico vuelve a la comunidad indígena con una guía de investigación y tiene que investigar sobre su Lengua y su cultura con los mayores de la comunidad, con dos objetivos : el de no desarraigarnos de su cultura y segundo, el de darle importancia a su conocimiento propio que no está en los libros y no necesariamente debe ser presentado en un centro de formación docente. Esa es otra experiencia

interesante, muy sugestiva y sugerente para trabajar la formación docente en las comunidades indígenas.

En Bolivia también la formación docente para la educación bilingüe es de nivel superior, pero no abarca todo el tiempo que dura la formación de cualquier profesional. Este para graduarse debe estudiar diez semestres académicos; un maestro bilingüe para sacar su título de profesor está sólo seis semestres o tres años. Entonces no saca una licenciatura si no un título que se llama de técnico superior y si quiere sacar la licenciatura puede seguir estudios en una universidad estudiando dos años más. En Bolivia hay algunas universidades que ofrecen esta complementación pedagógica para que el maestro saque su Licenciatura en educación bilingüe.

En Colombia la formación en etno-educación, así se le llama allá, es universitaria dura diez semestres, hay seis universidades colombianas que ofrecen las licenciaturas en etno-educación, destaco este caso porque es un país con una verdadera minoría indígena, un 1,7 % de la población e invierte recursos en seis de sus universidades nacionales, para que indígenas y no indígenas sean etno-educadores. Colombia nos saca de todos los esquemas.

Chile que tiene más o menos un 10 % de población indígena ofrece dos licenciaturas universitarias en EIB, una en la Universidad de Temuco, Mapuche para Mapudungum hablantes y otra en la zona colindante con la Frontera de Chile y Perú que es la universidad de Arturo Prat de Iquique, en donde la formación está orientada a la educación de maestros en Aymara- Castellano. En el sur la formación está orientada, entonces, a maestros Mapudungum- Castellano y en el Norte a Aymara- Castellano. El caso de Chile es el único caso de Sudamérica en la que los maestros sólo se forman en la Universidad. En Colombia se forman tanto en la Universidad como en Escuelas Normales, en el Perú tanto en la Universidad como en Institutos Pedagógicos, en Bolivia en Institutos con posibilidad de complementar en la Universidad. En Brasil, como les dije, en programas ad hoc específicamente diseñados para indígenas por la situación de escolaridad y contacto reciente de la población indígena.

También hay programas de formación en lingüística, también hay programas de formación en antropología, a los que ahora, con mayores niveles de escolaridad, en México, en Guatemala, en Perú, en Bolivia y en Ecuador, acceden indígenas no necesariamente por serlo, sino porque han logrado la escolaridad suficiente para acceder a esos programas.

Finalmente me refiero al programa que dijo, que es un programa de maestría

en Educación Intercultural Bilingüe, donde un grupo de lingüistas junto con un sociólogo, dos antropólogos y un pedagogo estamos tratando de poner en práctica una formación para la EIB a nivel de maestría, que enfatice lo pedagógico, que ponga al servicio de la pedagogía las herramientas lingüísticas y las herramientas antropológicas. Es decir, que revierta la tradición histórica de la educación bilingüe donde se formaba al profesor bilingüe casi como a un "mini-lingüista". Tan absurda ha sido la situación, les cuento que el maestro bilingüe trataba de formar a sus niños como "mini-mini-lingüistas", entonces la técnica lingüística de los pares mínimos, a la que se hizo referencia recién, es una técnica que sirve para el lingüista para descubrir la estructura fonológica de la lengua la aplicaban los maestros a los niños y les decían: "A ver... dame el par de tal palabra..." , el niño era entrenado automáticamente para hacer ese tipo de ejercicios, que si bien le ayudaba en su reflexión meta – lingüística no era la mejor forma de aprender una lengua u otra.

Entonces, qué estamos tratando en el PROEIB – ANDES desde favorecer lo pedagógico a partir de lo que ya hemos aprendido como lingüistas y a partir de lo que ya hemos aprendido como antropólogos. No tratamos de reproducir la secuencia lógica de la disciplina de la cual venimos, entonces no comenzamos a preparar a los jóvenes desde la fonética hasta la pragmática, sino que tomamos de las disciplinas lingüísticas aquellos elementos que son necesarios para que ellos puedan ser buenos formadores de docentes bilingües o buenos investigadores de la educación bilingüe sin ser necesariamente lingüistas. En resumen, vemos la educación bilingüe como un campo interdisciplinario de acción, donde la lingüística es una rama importante pero es uno de los varios apoyos que la educación bilingüe requiere.

Muy rápido he tratado de darles una panorámica de lo que está ocurriendo y sólo cierro diciendo lo siguiente, la formación de profesionales para la educación bilingüe es tan diversa como lo es la propia aplicación de programas y proyectos de educación bilingüe. Segundo, que la formación de profesionales para la educación bilingüe comienza ahora, tanto con jóvenes de escolaridad limitada como es el caso de Brasil, caso Argentina, podría ser también; como hasta la maestría que es el nivel más alto que se aprecia ahora en América Latina en educación bilingüe. Se está pensando en México en un doctorado pero todavía no se está ofreciendo.

Entonces hay una gama diversa de niveles en este momento y lo otro es que también hay una rama diversa de orientaciones. Prima todavía en la preocupación, la formación lingüística, tanto desde la perspectiva de la descripción y uso de la lengua materna indígena, en el plano oral y escrito, como la enseñanza y uso del castellano como segunda lengua.

También la formación en educación bilingüe en los últimos años ha pasado de un énfasis en lo lingüístico desde una perspectiva estructuralista – descriptiva hacia una perspectiva más socio-lingüística, funcional y comunicativa.

3.2. AVANCES EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EIB

Exposiciones de Berta El Gandur y María Alejandra González (Dirección de Planeamiento Educativo. Pcia. de Formosa); Víctor Luna (Coordinador Provincial Aborigen. Pcia. de Santa Fe); Rosalía Figueroa (Área Educación Bilingüe Intercultural. McyE. Chaco) y Mónica Zidarich (Capacitación Docente. Escuelas Prioritarias. Chaco).

Berta el Gandur (Dirección de Planeamiento. Formosa): En realidad, con el término de formación docente con orientación en EIB, aquí, no se ofrece en el nivel superior absolutamente nada. El proyecto del Instituto a nivel terciario en Juárez nunca se concretó realmente como formación en EIB. Se armó el instituto pero nunca fue formación para EIB, fue un título. Estoy hablando de Formosa.

Después lo que si se ofrece es a partir de los centros educativos de nivel medio que es la formación de maestros en la modalidad aborigen (MEMA). Ahora bien, estamos hablando de la formación docente, preparación con un enfoque de EIB, o sea, para atender a la diversidad socio-lingüística y cultural de las diversas regiones. La reflexión a lo que me lleva esto es que, en principio, el currículum, tal como está planteado desde la transformación educativa, está planteado para la formación de competencias, no para la formación de contenidos. También se dice que el currículum es flexible y es abierto, ¿qué significa esto?. Que las competencias a adquirir le tienen que permitir a los alumnos de EGB, resolver problemas que tienen que ver con su comunidad; convertirse en sujetos de derecho o comprenderse a si mismos como sujeto socio-históricos, como sujetos que provienen de una historia social y cultural, etc. Y esta es una competencia que le va a permitir operar en esta realidad compleja y posicionarse desde su identidad y poder dialogar con las diversidades con las que se va a encontrar, esta es la pregunta que me hago: ¿Qué formación tiene que tener este docente que está a cargo de estas prácticas educativas?. Yo creo que una parte tiene que ver con formación disciplinar relacionada con antropología y lingüística, pero fundamentalmente también con cuestiones pedagógicas y de didáctica de la disciplina porque una cosa de la cual pecamos todos es que podemos tener una muy buena formación disciplinar pero a la hora de hacer la transposición didáctica y saber qué

significa esto, no sólo poder transmitir la lógica de la disciplina sino que la disciplina esté al servicio de la comprensión de la realidad, de un recorte pertinente de la realidad, que pueda permitirme a mi comprender como parte de un contexto. Este docente no tiene herramientas para hacer esa transposición. O sea, estoy pensando aquí en la didáctica, en la posibilidad de adecuar ese currículum que tenemos, no estoy hablando de la cuestión de lengua, sino en cualquiera de las áreas, en ciencias sociales, en matemática, en naturales, en tecnología, una mejor formación disciplinar, una formación en didáctica de la disciplina que le permita adecuar esa enseñanza para poder ser comprendidos por los destinatarios de la educación. Yo creo que la formación docente tiene que atender a esto. Y tiene que ver también con esto que vos decías, de poder pensar en un docente que no sea aplicador de materiales pensados por lingüistas, antropólogos pero si que pueda leer, tomar de la antropología, de la lingüística, de las disciplinas sociales o del área en la que esté involucrado, tomar elementos de las mismas para comprender la realidad. Y además de tener estos elementos, tener la capacidad didáctica para poder hacer esta transposición a situaciones educativas significativas, pertinentes que le sirvan al niño para comprender su realidad. Entonces estamos hablando de un docente, de una persona formada con esta visión profesional porque sino siempre estamos formando docentes que tengan que aplicar lo que otros piensan. De esta manera uno puede hoy desempeñarse en Ramón Lista pero después puede casarse con alguien de Tilcara y tendrá que ser docente en Tilcara, en fin, la profesionalidad de esta persona, le va a permitir adecuarse a los diferentes contextos.

Ma. Alejandra Gonzalez (Dirección de Planeamiento. Formosa): A medida que iban hablando, iba pensando cómo está la formación docente hoy a partir de la transformación educativa en los profesorados, pensando en las distintas formaciones que fuimos llevando a cabo en el Programa de Transformación Educativa, digo pensando fuera de EIB, qué es lo que hay hoy en relación a la formación de un docente común y hoy hablamos del profesorado para la formación en EGB, un profesorado cuya formación no va más allá de dos años y medio y que en otros lugares, como decía Luis Enrique dura cinco, seis años en la formación de un docente en EIB. Hoy por hoy, y esto a nivel nacional, los profesorados en EGB no pasan de los dos años y medio, en el caso de la formación universitaria para profesores de nivel medio es de cuatro años. Al reformular los planes de la formación docente, los hemos tenido que reducir.

La organización de la formación docente tiene tres campos, la formación

general, la formación orientada, la formación especializada, yo estaba pensando de qué manera podíamos encontrar cierta relación entre los que es el campo de la formación general que tiene que ver con el sistema educativo o el currículum, el conocimiento, como podríamos pensar desde estas áreas la formación en EIB, un campo de formación especializada que tiene que ver con el sujeto de aprendizaje, que tiene particular relación con las características psicológicas del sujeto que se está formando. Y pensaba en esto, en lo que decía Berta, si la disciplina tiene una lógica también el sujeto que aprende tiene cierto modo de construcción del conocimiento que tenemos que poner en relación.

Y un tercer campo, que es la formación especializada, que es el trabajo de lo disciplinar y la didáctica. Y el gran cambio que me parece que se incluyó en el trabajo de la formación y en los lineamientos curriculares de la formación docente es ir haciendo en paralelo la formación en el campo disciplinar y la didáctica. Hoy estamos diciendo que el alumno ya en el primer año comienza a hacer sus primeros trabajos en la institución, aprendiendo cómo funciona en ese espacio institucional que es la escuela. Hoy la formación apunta a un trabajo en paralelo. Entonces cómo pensar este trabajo en paralelo en relación a EIB. Esto por un lado, en cuanto a los campos de formación, a los que seguramente tendremos que adecuamos a lo que está como normativa. Y después pensar un campo fuerte en lo que tiene que ver con aspectos de la cultura, la vinculación de una dimensión social, antropológica, histórica en relación con un área o varias áreas, porque esto también se planteó. Esto que estaría pensado para la formación de maestros en general, digamos un maestro común, el que pudiera dedicarse sólo a un ciclo y no más de dos áreas. Y otro aspecto, pensando en los institutos de formación docente aparecen tres sub-roles, uno es la formación inicial, otra línea es la capacitación y la tercera, es la investigación y creo que de esas tres, para la que no se nos ha formado es para la línea de investigación. Creo que en esa línea debería pensarse.

Y otros aspectos que se dan en estos planes de formación docente que fueron incorporando talleres de lectura y de escritura, sobretudo un docente que tiene que enseñar o hacer producir por escrito, determinado tipo de texto, resulta que en toda la formación de un docente, aún de profesorado universitario, en ningún momento se le ha enseñado cómo enseñar después a sus alumnos y entonces quedan estos huecos.

Y para terminar, con respecto a EIB creo que fundamentalmente si pensamos en la formación de un docente para formar un alumno bilingüe, el tema de español como segunda lengua no está planteado en la formación docente en la Argentina, por

lo menos, en todas las reuniones que hemos asistido siempre ha quedado fuera, no está planteado en el currículum, el currículum habla del espacio del español como segunda lengua pero verdaderamente en el país, un currículum que muestre de qué manera se debieran lograr competencias en una segunda lengua, no hay.

Victor Luna (Coordinador Provincial Aborigen. Pcia. de Santa Fe): Bueno, la verdad que es un tema verdaderamente complejo porque somos muchos los que tenemos que sentarnos a la mesa a tratar un solo tema. Estamos los docentes, el lingüista, el antropólogo, el historiador, las comunidades y tenemos un tema a tratar, y como toda cuestión a tratar donde hay más de dos personas se complica. Voy a tratar de ser lo más breve posible a partir de lo que la experiencia de Santa Fe está tratando hacer con respecto al tema. Desde el año 1996 que estamos trabajando las tres escuelas en red, hemos intentado la capacitación o formación docente. Nosotros entendemos lo intercultural bilingüe tanto como un compromiso de docentes o de comunidades o de idóneos aborígenes como no aborígenes. Hemos tratado el rol de capacitación y formación. Hemos hecho una serie de encuentros y básicamente los puntos de partida nuestros han sido, cosas como: realmente que entendemos cada uno de los integrantes de estas escuelas por el concepto de interculturalidad. A partir de eso, tal vez podemos ponernos de acuerdo y gestionar cada uno, en el caso mío desde la dirección de una de las escuelas en ese momento y cada docente organizar su planificación áulica teniendo en cuenta cual es el concepto de interculturalidad que cada uno maneja. Nos dimos cuenta que si no tenemos o no unificamos algún concepto sobre este tema era muy difícil que pudiéramos hacer trabajos en red y elaborar un material que nos pudiera servir para las tres escuelas. Entonces trabajamos bastante con el tema de interculturalidad, recurrimos a lingüistas, antropólogos que nos han dado una mano para orientar este tema. En este caso, si bien nosotros entendemos que la lengua es una cuestión importante, como decía Luis Enrique, el tema de la interculturalidad no se agota en la lengua, nosotros hemos tratado en todos los trabajos que hemos venido haciendo en las escuelas de que el concepto de interculturalidad quede plasmado en los trabajos de quienes somos responsables, tanto aborígenes como no aborígenes. Es decir, si bien los idóneos aborígenes han recibido una capacitación didáctica en el campo de la disciplina que era lo que les faltaba nosotros los no aborígenes hemos ido haciendo una capacitación y una formación en todo lo relacionado a la cultura aborigen. Hemos hecho como una especie de intercambio, y de ese intercambio resulta que los dos somos responsables de este trabajo intercultural.

Yo por ahí escucho que casi siempre que se habla de trabajo bilingüe intercultural se recarga la responsabilidad en la preparación del idóneo, del maestro aborigen y es una cuestión, por lo menos en esta etapa, al menos del 50 % de responsabilidad, tanto de aborígenes como no aborígenes para llevar adelante esta cuestión de lo intercultural. Eso es un poco lo que vinimos haciendo en la provincia de Santa Fe. A partir de este año, de la creación de esta coordinación, que nos ha dado una posibilidad más en el tema de la capacitación.

Acá hay algunos aspectos que son importantes que se van a tener en cuenta, con respecto a los lineamientos de la capacitación, como el tema de la equidad, como el tema de la solidaridad, la atención a la diversidad, la calidad, y acá es donde es importante cómo utilizar lo que ahora se usa a través de la educación, del vocabulario que se usa en la educación, para meter EIB que no existe en el sistema educativo de Santa Fe. Este programa que inicia el Ministerio de Educación tenga contenido dentro del sistema la capacitación de docentes aborígenes y no aborígenes en las escuelas a las que concurren niños de población aborigen en la Provincia de Santa Fe. Eso es lo que actualmente se está haciendo, si bien el Ministerio me dio un organigrama de todas las actividades que tienen previstas hacer, en el mismo no está incluido EIB porque esto, como siempre lo hacen los técnicos, en ningún momento ha sido tenido en cuenta la necesidad de capacitación de docentes en EIB. A partir del funcionamiento de esta área en el Ministerio de Educación hemos hecho todas las gestiones, nos hemos reunido con la gente que maneja el tema de capacitación del Ministerio y hemos logrado que de acá a fin de año se va a hacer una difusión de lo que es EIB, de lo que se está haciendo actualmente en Santa Fe y de las distintas zonas, escuelas, donde existen escuelas de población aborigen. Es decir, información a nivel general a todas las escuelas de toda la provincia de Santa Fe. Esa va a ser la primera etapa de acá a fin de año y a partir de marzo del 2001 vamos a tratar de empezar a focalizar en aquellas regiones de la Provincia de Santa Fe donde están más concentradas las escuelas y donde podamos empezar a hacer el trabajo de capacitación. No van a quedar estos meses de acá a marzo para ver de qué manera se empiezan a elaborar algunos aspectos a tener en cuenta o algunas orientaciones que va a llevar este trabajo de EIB en la provincia de Santa Fe.

Rosalía Rosalía Figueroa (Area Educación Bilingüe Intercultural. McyE. Chaco): La provincia del Chaco tiene una trayectoria histórica en el tema, donde comienza con la capacitación de los primeros auxiliares docentes aborígenes, donde ellos son

seleccionados por las comunidades, donde algunos habían terminado 7mo. Grado. Es decir, no se podía pedir que tuvieran secundario completo, esto fue como un proyecto especial, como una experiencia y egresan luego de una capacitación de dos años. Paralelamente en Sáenz Peña en el barrio Analá se hace la capacitación de tobas y de mocovíes, y después se inicia la capacitación en la zona de El Sauzalito sobre todo por la cuestión de distancia. Cuando se incorpora la formación docente de la zona de El Sauzalito, esto se transforma en un programa que se dio en llamar Programa de Educación Bilingüe e Intercultural que también funciona obviamente como un proyecto especial.

Paralelamente a la formación docente de los auxiliares, hubo grandes baches en lo que hace a la normativa que en el día de hoy estamos observando como una gran falla. Se avanzaba en la práctica pero en la parte de la normativa se iba quedando atrás. Entonces de esto que es formación docente, egresaban chicos que luego no tenían un puesto de trabajo y recién se los pudo ubicar hace un año después de andar recorriendo los pasillos para que se les de la designación a este segundo grupo que había quedado sin trabajo.

Ahora, ellos egresaban con un título que es de maestros especiales auxiliares docentes aborígenes, comienzan a tener el título de maestros bilingües interculturales para EGB 1 y 2. Donde no aparece el nivel inicial.

Marta Tomé: Una preocupación muy grande es que en el primer año la mitad de los alumnos hayan ingresado a través de un examen para demostrar la capacitación, vamos a decir así, en el nivel medio. Mi opinión, cuando yo le pregunté a la directora, cuál era la manera, cuál había sido el contenido de ese examen, me dijo que había sido la comprensión de un texto y me parece que eso no puede ser el equivalente a un secundario. Entonces yo digo esto porque no conozco a los alumnos, no puedo decirlo, pero es boicotearnos a nosotros mismos el bajar el nivel de formación. Nuestros docentes tienen que estar mejor preparados que ninguno, porque tienen que poder demostrar a quienes creen que no lo vamos a poder hacer, no solamente que lo hacen sino que lo hacen muy bien. Yo personalmente, pienso que esto no me asegura.

Rosalía (cont.): Tienen 7mo. Grado aprobado. Vos sabés que en la provincia del Chaco hay un alto nivel de analfabetismo en general, imaginate sobretodo lo que es en las poblaciones indígenas. Entonces a penas algunos tenían 7mo. Grado aprobado. Cuando ese proyecto especial pasa a ser parte del sistema y se incorpora

como un instituto de nivel terciario, las obligaciones son propias de un instituto de nivel terciario, lo que se requiere de aquí en más es que todos tengan el título secundario. Esa fue una de las exigencias que tuvo el Ministerio de Educación. Es un instituto de nivel superior no universitario.

Monica Zidarich (Capacitación Docente. Escuelas Prioritarias. Chaco).: Fueron dos promociones para los tobas, dos para los mocoviles y dos para los wichis y se terminó. Después se abrió otra carrera que ya no era la carrera de auxiliar docente aborigen, sino que ahora se llama profesor bilingüe intercultural o maestro bilingüe intercultural. Entonces, es otra carrera, ya no va a ser un auxiliar docente ni va a tener que formar una pareja pedagógica, es el desempeño como un maestro a nivel terciario común, solamente que es aborigen y que se espera también que sea bilingüe para poder ser especialista en educación bilingüe.

De Salta lo que puedo decir es que en Morillo, hay un Instituto de Nivel Terciario que forma maestros que no son aborígenes pero con una especialidad en educación intercultural bilingüe. Por ejemplo, tienen algunas horas de wichí y tienen algunas materias relacionadas con el bilingüismo y la interculturalidad. No conozco el plan de estudios. De ahí no han egresado maestros de nivel terciario aborígenes, si en Salta hay dos maestros aborígenes egresados de otros institutos, una es una chica chané y el otro es un muchacho guaraní, que trabajan en grados de chicos de esa etnia.

3.3. TRABAJO GRUPAL / PRODUCCIONES

- (a) ¿Qué tipo de docente se necesita para que la EIB avance?
- (b) ¿Qué podríamos hacer para avanzar en cuanto a la formación en EIB?

Consigna:

Los grupos pares (2,4 y 6) trabajaría con la primera pregunta (a) y los grupos impares (1,3 y 5) con la (b). Los grupos discuten y luego lo presentan al plenario, escribiendo en un papelógrafo las conclusiones de la discusión.

¿QUÉ PODRÍAMOS HACER PARA AVANZAR EN CUANTO A LA FORMACIÓN DOCENTE EN EIB?

Grupo 1

- Completar estudios superiores de los auxiliares en servicio.
- Que los estudiantes aborígenes actuales cursen un tramo superior para adquirir la formación docente para la EIB (en todas las áreas y niveles)
- Adquirir metodologías que permitan adquirir la aplicación de la lengua aborígena como primera lengua, en el caso de los MEMAs, y de la castellana como segunda lengua, en el caso de los no aborígenes.
- Sistematización de las prácticas áulicas exitosas y difusión de las mismas.
- Que los institutos de formación docente contemplen espacios curriculares que atiendan o respondan a la EIB.
- Formación de postgrado para docentes no aborígenes en servicio o no.

Grupo 3

- Debater sobre la EIB y la formación docente en los ámbitos provinciales y en las comunidades.
- Difusión pública de las experiencias y de los materiales producidos.
- Involucrar a los Institutos de Formación Docente (IFD).
- Intercambiar, dar a conocer experiencias de EIB en los IFD.
- Aprovechamiento de las normativas existentes para poder implementar la propuesta.
- Fomentar pasantías para los IFD en los proyectos de EIB.
- Valorar la identidad étnica.
- El diseño curricular de los institutos debería ofrecer propuestas pertinentes.
- Replantear la capacitación de los institutos para que respondan a las nuevas demandas de la población aborígena.

Grupo 5

- Las realidades son muy distintas; por ello, las respuestas deberán ser múltiples.
- Las normativas deben acompañar a las diferentes realidades y experiencias de formación y capacitación.
- Tramos educativos flexibles y reconocimiento de la experiencia.
- Incorporar en todos los IFD la EIB como contenido transversal y como módulo.
- Creación de institutos de formación docente superior para aborígenes.

Intercambios y aclaraciones en relación a lo expuesto por los grupos:

Sobre la producción del Grupo 1:

Mariana: Me pareció Osvaldo, que hiciste la salvedad de la segunda lengua para el docente no aborígen, en el 3er. asterisco.

Osvaldo: El punto dice: - Adquirir las metodologías que permitan la aplicación de la lengua aborígen como primera lengua, esto es para los MEMAs, o sea maestros aborígenes y las metodologías de castellano como segunda lengua serían para los docentes no aborígenes.

Mariana: ¿La propuesta está haciendo alusión a un determinado nivel?. ¿Pensaron en un primer ciclo, en todo EGB,...?

Osvaldo: Estamos pensando el ejemplo en el 1er. Ciclo. Esto es lo que discutimos en el grupo porque éramos un grupo formado por Formosa entonces discutimos que se hace respecto a los MEMAs. Por eso lo pusimos.

Part: Nosotros analizamos para poner ese ejemplo, la propuesta que en la actualidad se está desarrollando con el maestro no aborígen y el maestro aborígen en el 1er, Ciclo, donde la propuesta requiere de una especialización para la enseñanza de la lengua aborígen por parte de los MEMAs y una mayor especialización para la enseñanza de la lengua castellana por parte de los docentes no aborígenes. Esta es la propuesta concreta en la que habíamos coincidido.

Sobre la producción del Grupo 3:

Part.: ... sería muy enriquecedor fomentar las pasantías para los IFD en los proyectos de EIB y algo que decía la hermana toba, que también apoyamos, es la valoración de la identidad étnica que tiene que ver mucho con el rol docente. Donde se está implementando la EIB muchas veces el docente aborígen no se siente acompañado por el resto de docentes de la escuela, o el resto de docentes de la escuela que son blancos no asumen completamente el proyecto de EIB.

Mariana: Me parece importante involucrar todos los niveles, porque al hablar de IFD estamos indicando otro nivel del sistema. Yo creo que siempre el punto de referencia tiene que decir a qué instancia del sistema nos remitimos, porque al hablar de formación docente en la EIB ya sea inicial o continua estamos comprometiendo lo sistemático y lo institucional.

Por eso preguntaba en qué contexto institucional se inscriben esas propuestas, y esto a mi me parece importantísimo... Cuando esta mañana decía que nosotros tenemos que provocar un debate sobre la formación docente a nivel de EIB, a nivel de educación aborigen, que comprometa al sistema y que haga que reaccione y tenga que responder y ocuparse de esta temática en todos sus niveles.

Yo pienso que desde el nivel inicial hasta la Universidad estatal tienen que estar comprometidos en cómo debe asumirse la EIB para que le sirva a la comunidad aborigen de donde sea para transformar y cambiar su vida, porque esto es en el fondo lo que nos interesa. Entonces esto me parece bien en función de producir, no discursos, no adhesiones, sino producir situaciones concretas que lleven al sistema a decir: "esto es lo que nosotros podemos hacer". Cuando digo sistema, digo los niveles de decisión que corresponda.

Sobre la producción del Grupo 3:

Marta Tomé: Era común entre todos describir situaciones donde generalmente la experiencia había empezado y la normativa se había concretado después. Pero en el nivel nacional, parece que se hizo al revés, cuando todavía no teníamos docentes de nivel terciario sin embargo ya teníamos la normativa. No hay ninguna carrera de nivel inicial pero sin embargo, tenemos la ley y eso genera mucho temor. Por ejemplo en el caso del Chaco, recuerdo una conversación entre Mónica y Charito, sobre los listados, quien tiene que ir primera, quien tiene que ir segunda, se desplaza, no se desplaza, toda esta cuestión estaba incluida. Lo del tramo educativo flexible tiene que ver con las posibilidades de que si empezaba en tal nivel pudiera alcanzar el otro, que se le reconociera con posterioridad, que se reconociera la experiencia previa.

Sobre la producción del grupo 5:

Inés Quillici: Yo lo que te pregunto, en una provincia como Formosa, con una larga tradición docente en EIB, con gente que realmente tiene una larga experiencia, no sé

cuántos institutos de formación docente hay acá, pero lo que yo pregunto es: ¿no hay que penetrar esos institutos que existen ya?... El sistema se reproduce masivamente y no es creando islas sino metiéndonos en el riñón del sistema donde tenemos que meter la cuestión.

Mariana: Me permito decir que me parece que esto merecería otro tratamiento. Habría que preguntarse, qué es lo que estamos haciendo, si es que estamos haciendo algo, yo desde ahí me animaría a contestar, si es que tenemos alguna estrategia para poder alcanzar una formación superior en EIB. Desde otro plano ya no quisiera responder porque me parece que es inconducente. Yo insisto que veamos qué estrategias se asumen a nivel del sistema. La primera situación ha sido poder tener un instrumento legal, que ahora se está denostando, pero la idea era instalar una situación de formación docente en EIB y un título apropiado a esa formación. Después es cuestión de ver qué normativas se da cada jurisdicción y con qué estrategias se pueden llevar a cabo.

La experiencia del CENM N°2 con MEMA, maestros especiales para la modalidad aborigen, termina con la promoción del año que viene. ¿Por qué termina con la promoción del año que viene?, porque queremos acompañar el deseo de la comunidad, de la gente que viene pidiendo desde hace 4 o 5 años la formación de nivel superior. Si bien nosotros no somos autoridad de decisión para constituir el nivel superior en si mismo, podemos insistir y buscar los caminos, que dentro del sistema no son alternativos y que tienen que ir haciéndose en la medida que las decisiones y las definiciones políticas van permitiendo que se haga realidad. De manera que hasta ahí estamos, esta es nuestra situación. Tratar de fortalecer desde el nivel inicial, desde la articulación con los distintos niveles y acompañar reiteradamente a la gente en su pedido de poder acceder a una formación superior. Que no se suple mandando a alguien con una beca para que sea médico o abogado o profesor, porque eso es una experiencia individual, el pueblo y la gente hablan de poder acceder a otro nivel educativo. Bueno, nosotros acompañamos y reafirmamos esas expectativas de la gente. Pero institucionalmente no podemos establecer por nuestra cuenta un nivel superior, porque anarquizaríamos el sistema.

¿QUÉ TIPO DE DOCENTE SE NECESITARÍA

PARA QUE LA EIB AVANCE?

Grupo 2

- Necesario considerar en proceso presencia de docente aborigen y docente no aborigen: pareja pedagógica.
- Docente aborigen que se reconozca como tal y que asuma y valore su identidad y respete al otro.
- Atento
- Contribuir desde los saberes propios de la etnia
- Con actitud investigativa
- Con actitud abierta y flexible frente a lo distinto y lo diverso.

Grupo 4

- Docentes críticos con capacidad de investigación.
- Fortalecedor de la identidad cultural de los niños a quienes va dirigida su acción docente.
- Un permanente cuestionador, sintiendo el proceso intercultural como un conflicto.
- Con apertura y capacidad para responder a las demandas implícitas y explícitas de la comunidad.
- Poseedor de herramientas y estrategias que permitan el diálogo intercultural.
- Ético, respetuoso de la cosmovisión aborigen, procurando que lo curricular no sea intervencionista de esta cosmovisión.

Grupo 6

- Responsable, comprometido con los obstáculos de la EIB, investigador sobre su práctica.
- Capacidad para escuchar a su comunidad.
- Flexible para cambiar.
- Conciente de la capacitación permanente como fin en sí mismo.
- Capacidad para dar (compartir logros y limitaciones de su práctica) y recibir.
- Capacidad para trabajar en equipo y buscar soluciones en conjuntos.
- Que pueda elegir trabajar o no en escuelas con EIB (para el maestro no aborigen).
- Solidez en la formación para ejercer con eficiencia el rol docentes
- Si es aborigen, tiene que:
 - Sentirse identificado con su culturas
 - Ser bilingüe
 - Haber completado el nivel medios
 - Manejar herramientas para la investigación y las didácticas para las diferentes áreas
- Si es no aborigen, tiene que:
 - Ser bilingüe o conocer algunos aspectos de la lengua y la cultura de sus alumnos.

Intercambios y aclaraciones en relación a lo expuesto por los grupos:

Sobre la producción del Grupo 2:

Part. de Santa Fe: Varios del grupo opinaban que no era tan necesaria la presencia de la pareja pedagógica. Hago esta salvedad para respetar la opinión de todos, pero en realidad vimos que dentro de la Educación Intercultural si partimos de entender la interculturalidad como intercambio como diálogo, como enriquecimiento de ambos docentes, el aborígen y el no-aborígen a partir de esa concepción de interculturalidad vimos que es necesario, en principio un docente aborígen que primeramente se reconozca como SER aborígen, una vez que se reconozca, un docente que asuma se identidad, que se asuma como tal y luego que respete al otro.

Desde el primer punto hasta el quinto, nosotros habíamos dicho que corresponden también para el maestro que no es aborígen. Y el punto seis lo pusimos porque varias veces nos encontramos con algunos problemas con algunos docentes que no son aborígenes y que por ejemplo no aceptan nuestra lengua para implementar, para escribirlas y es por eso que el docente no aborígen tiene que tener una actitud abierta para reconocer y aceptar al otro. Nosotros los aborígenes conocemos mucho la cultura de Uds. pero el que no es aborígen conoce muy poco de lo que es nuestro. Por eso es tan importante la educación intercultural, en este caso, en las escuelas de modalidad aborígen se habla de educación bilingüe pero falta ese punto de intercambio, a eso nos referimos con el punto 6.

Part.: En dos oportunidades se ha hecho hincapié en esto de reflexionar sobre reconocerse como aborígenes. Con la hermana toba que estuvimos trabajando en nuestro grupo decíamos que muchas veces resulta difícil poder implementar en forma integral la propuesta de la EIB, porque la cosmovisión del aborígen no coincide con la del maestro blanco o tradicional que quiere imponer un estilo diferente de vida. ¿Entonces qué implica esto de reconocerse como aborígen?

Part.: Planteado así como vos lo decís, yo creo que no sé qué significa pero si qué sentido tiene de pronto que un docente aborígen se reconozca como tal, acepte y respete al otro, si yo no-aborígen trato de imponer lo mío o avasallar con lo mío al otro. Por eso creemos que en esto de la interculturalidad el docente no aborígen debe

hacerse un replanteo que no pasa tanto por los conocimientos que tiene sobre las distintas disciplinas sino que va más allá de eso y pasa justamente por lo actitudinal. Es decir, con qué actitud me pongo yo a trabajar con un grupo de chicos que tiene una cosmovisión distinta, una forma de ver las cosas distinta y una manera de aprender distinta y que desconozco. Por ahí decimos que cuando no se avanza el problema es del otro y cuando hay avance, es por mi esfuerzo. Y en realidad si hablamos de interculturalidad la educación es compartida. Lo que si también vimos que nos faltan elementos, a ambos, el desafío está en buscar juntos estrategias y formas de alcanzar en algún momento una verdadera interculturalidad: Entendiendo la interculturalidad como un proceso.

Part.: Yo voy a contestar a lo que yo entendí de tu pregunta. Qué implica la concientización. En primer lugar, es para asegurar la supervivencia, si utilizamos la lengua, tomamos como una primera aproximación de que la lengua es el vehículo de comunicación de un pueblo, en este caso del pueblo toba. A través de la lengua podemos rescatar muchas cosas, podemos trabajar desde áreas como ciencias sociales, ciencias naturales. Por ejemplo, ya estamos trabajando en la escuela, rescatamos las leyendas, los cuentos y en base a eso podemos trabajar la lectura, la escritura. Es decir que la concientización tiene que venir desde nosotros, como portadores de la cultura ancestral, tiene que venir desde nosotros mismos. Además, las nuevas generaciones, por ejemplo, es bastante difícil que ellos se identifiquen como tales, por eso pusimos revalorizar la identidad.

Sobre la producción del Grupo 4

Part.: Yo utilicé la palabra conflicto y me decían por qué, yo he leído que cuando lo intercultural deja de ser conflictivo, cuando ya no tenemos qué cuestionarnos, en realidad es porque ya hubo asimilaciones: Cuando empezamos a entendernos profundamente es porque ya hemos asimilado o somos muy aborígenes o porque hemos dejado de verlo. Va a haber interculturalidad mientras las situaciones creen conflicto, un conflicto cognitivo, esto no lo sé.. lo quiero poner de manifiesto, esto no sirve o esto va. Si no hay conflicto no hay manifestación interculturalidad, no hay posibilidad.

Part.: Antes de avanzar con las conclusiones, lo que enriqueció el trabajo en el grupo

al analizar qué tipo de docente hacía falta para que la EIB avance, fue el debate sobre las distintas realidades que existen, concretamente en Jujuy tenemos más del 90 % de los docentes indígenas que no asumían su identidad y que realizan una tarea educativa homogenizadora. En el caso de Santa Fe, donde las compañeras nos hablaban de hermanos de la etnia toba que iban a la capital o a Rosario y los docentes blancos veían la necesidad de adecuar la educación a esa nueva realidad. Entonces la hermana de Rosario decía que ellos sentían la necesidad de ser interculturales, aprender de la filosofía aborígen, para aprender de alguna forma a ser verdaderos educadores. Y la realidad jujeña es al revés. Yo decía que era algo curioso plantear un educador intercultural en Jujuy a un docente colla, cuando un docente colla tendría como deber primero enseñar su cultura. Si la realidad fuera distinta que tuviéramos un 60% de docentes blancos en Jujuy, entonces sí, esos docentes blancos tendrían que aprender a desarrollar una educación intercultural, pero es al revés, tenemos 90% de docentes indígenas en donde se imponía como primera etapa que esos docentes asuman su identidad y desarrollen y enriquezcan lo que puede ser una EIB para relacionar todo lo que es la nación colla con el resto de la población. En el caso de Jujuy resulta urgente tomar medidas para que el docente asuma su identidad.

Otro tema de discusión se refería a la incorporación de la cosmovisión indígena, en la medida que un docente va asumiendo su identidad y va asumiendo la cosmovisión indígena puede llegar al enfrentamiento con otros valores como por ejemplo, lo que plantea hoy la educación homogenizadora. Y la necesidad de empezar a discutir que el docente debe adoptar una actitud crítica y exigir la modificación de la currícula, que la política educativa favorezca a la EIB. Concretamente decíamos que el docente tiene que ser una persona ética, respetuoso de la cosmovisión aborígen procurando que lo curricular no sea intervencionista de esta cosmovisión, que no la modifique. Un docente que sea conocedor y poseedor de estrategias y herramientas que permitan el diálogo intercultural, con la apertura y capacidad de responder a las demandas implícitas y explícitas de la comunidad.

Berta El Gandur: Ahí cuando dice, "procurando que lo curricular no sea intervencionista", es decir que no modifique la cultura, podría quedar como que la cultura es estática, que no se transforma. Me parece que las cosmovisiones tampoco son estáticas.

Horacio (Chubut): En este último punto hubo una gran discusión y no logramos darle

una forma adecuada, había varias posturas. Personalmente pensaba que para que muchas de estas actitudes lleguen a modificarse, tiene que haber una profunda modificación de la estructura curricular de los IFD.

Charito (Chaco): Ese diseño curricular o esa programación de la currícula de la que hablaba el compañero tampoco es suficiente porque también puedo tener un hermoso currículum y sigo haciendo lo que quiero en el aula ... o sea siempre pasa por la actitud, por el compromiso del docente en la EIB, y ahí nos entramos en la discusión.

Part.: Un poco lo que nosotros tratábamos de decir es hasta qué punto a un modelo hegemónico eurocéntrico como modelo educativo sólo nos podemos oponer o si había que tender a construir un nuevo modelo educativo centrado en la identidad cultural de América Latina. Es la historia de si el sistema educativo sólo es transformador a partir de los individuos o tiene una mecánica reproductivista que no se percibe pero que es real. Esta es la discusión más apasionante en la que nos enganchamos todos.

LEL: No nos vamos a meter con esto ahora, pero quisiera decir una cosa al respecto, primero, cuidado con poner en la escuela una responsabilidad política excesiva que depende de otras fuerzas de la realidad. La escuela por si sola no va a transformar el mundo, nunca lo hizo. Si revisamos la historia de la escuela, la escuela fue hecha y fue pensada también para reproducir el status quo y para conservar la sociedad, entonces claro, que queremos cambiar esta situación, claro que queremos transformar la escuela pero cuidado en poner demasiadas esperanzas en que sólo con la escuela vamos a cambiar la realidad. La escuela generará hombres nuevos, críticos, pensadores, reflexivos, pero serán ellos y no la escuela los que cambiarán la situación. Y esto me lleva al tema de que la escuela puede contribuir a aminorar el riesgo, si la comunidad y la familia no quieren usar esa lengua, esa lengua se va a perder. Entonces a veces le ponemos demasiado afán a que la escuela lo haga todo, la escuela hace lo suyo pero no puede hacer todo.

La otra cosa que quería decir es que no olviden que hay un currículum explícito y un currículum implícito y el aspecto del compromiso del maestro, tan mencionado por ustedes es fundamental porque al margen de lo que el planteo oficial diga, el maestro se va por las suyas y hace lo que a él mejor le parece. Entonces el currículum oculto también es fundamental, pero para influir en ese currículum oculto

habrá que influir también en la mentalidad del docente, en su forma de ver la realidad, en crear compromiso, en hacer de él no solamente un "enseñador" sino como dicen los pedagogos críticos, un intelectual comprometido con su sociedad también, que genere un cambio, que haga cosas, que esté constantemente planteándose el cambio de su sociedad.

Victor, Santa Fe: Yo de las experiencias que tengo, tal vez sean comunidades muy pequeñas, pero a partir de la institución se generan algunos cambios que la misma comunidad los va requiriendo y van abarcando a otros aspectos, como es el tema por ejemplo, de salud, de mejora de los caminos para que entre la ambulancia, como por ejemplo, el agua corriente ... son todas transformaciones que va sufriendo la realidad, a partir de una institución que en estas pequeñas comunidades y en mi experiencia es la escuela. Por eso creo que hubo algunas cosas chiquitas de cambio de la realidad.

LEL: La escuela tiene un rol que cumplir, una función que cumplir, que es una función educativa, que a partir de esa función educativa se pueden hacer otros cambios, es verdad. Pero no le pidamos a la escuela que lo cambie todo. En el campo específico de lo aborígen o de lo bilingüe se le pide a la escuela a veces, demasiado, como que revierta el campo lingüístico, por ejemplo. Se le pide al maestro aborígen que enseñe wichi, pero yo en la casa le hablo puro castellano, obviamente que va a pesar más la casa que la escuela. Si toda la comunidad decidió abandonar su lengua no va a haber escuela que la recupere. Hay casos enormes en la literatura, por ejemplo, el irlandés, muy poca gente habla hoy el gaélico, la lengua que se habla en Irlanda, la mayoría de la gente habla hoy en inglés, y los mejores literatos de la lengua inglesa, son irlandeses por ejemplo. Pero el gaélico se enseña en la escuela desde inicial hasta la universidad pero no se habla. Se convirtió en una suerte de latín.

La escuela puede hacer mucho, pero no puede hacerlo todo, si todas las fuerzas sociales no van en un mismo sentido, en un mismo proyecto político y dicho esto, para que la escuela pueda generar esos cambios, requiere de un maestro con mucho compromiso, una fuerte actitud, y no me mal interpreten pero también con una fuerte conciencia política. Con una formación política fuerte, política en el buen sentido del término, porque como ya Paulo Freire nos enseñó hace unos años, no hay educación neutra. La educación está alineada de un lado o de otro.

Part.: Esto estuvimos discutiendo. Esto es para el maestro no aborígen y por ahí se planteaba que si el maestro no-aborígen podía reemplazar en algunos casos, donde no hay MEMAS, o maestros de modalidad aborígen, entonces era como que el docente debía asumir un diálogo y para ello debía conocer la lengua o aspectos de la cultura. Pero no reemplazar. Veíamos necesario el trabajo en equipo, el trabajo de la pareja pedagógica, maestro aborígen para el trabajo con la cultura aborígen y el maestro no aborígen trabajando con la otra cultura para que se permita la interculturalidad.

Part.: Sobre todo en nuestras escuelas que tienen casi un 100 % de chicos aborígenes, la problemática de la movilidad docente, o el ingreso de docentes que ni saben si van a poder cumplir alguno de esos requisitos que nosotros ponemos ahí, si son críticos, si son abiertos, si son flexibles, si les interesa, no tiene porque interesarles, en esa propuesta nosotros pedíamos la posibilidad de que el docente que se acerca a esa escuelas antes de egresar, tuviera un período donde se le pudiera presentar la institución, tal cual es, su propuesta, las problemáticas, lo bueno, lo malo, y que tenga esa posibilidad media de decidir si en esta cuestión particular adhiero o no. Es muy difícil, tal cual está el sistema. Es como pedir que se den vuelta las cosas, porque justamente es la posibilidad de tener un cargo, una vacante, la gente lo quiere..

Es muy duro hacerle pagar al chico el precio alto que un maestro llega y después se va porque no le gustó o se queda muy a pesar de él. Ese es uno de los temas conflictivos de la aplicación de la EIB.

Ideas para la reflexión

- "Los docentes aborígenes conocemos bastante la cultura de ustedes pero no es así con ustedes que conocen muy poco de los nuestro. Se requiere por ello de mayor intercambio." **MEMA Toba**
- "La concientización es para asegurar la supervivencia de nuestra etnia. Para eso utilizamos nuestra lengua por ser el vehículo de comunicación de nuestro pueblo y a través de ella podemos recuperar muchas cosas; por ejemplo, de ciencias sociales, de ciencias naturales, nuestros cuentos, nuestras leyendas, Para concientizarnos esto tiene que venir desde nosotros mismos porque somos los portadores de la cultura ancestral." **MEMA Toba**
- "Cuando lo intercultural deja de ser conflictivo hemos llegado a asimilarnos. Si no hay conflicto cognitivo no hay manifestación de lo intercultural, no hay posibilidad."
- "Existen diferentes realidades. En Jujuy tenemos más del 90% de docentes indígenas que no han asumido su identidad y que llevan a cabo una educación homogeneizadora. En Santa Fe tenemos docentes tobas que se van a la ciudad y son más bien los docentes blancos los que tratan de entender la realidad y convertirse en educadores interculturales. En Jujuy, el docente colla tendría que comenzar por asumir su identidad como originarios para después pasar a una educación intercultural. Se trata de distintas realidades que exigen soluciones igualmente distintas." **Docente colla.**
- "En la medida que un docente va asumiendo su identidad y adoptando la cosmovisión indígena va a llegar a conflictos con los otros valores que propone la educación homogeneizadora." **Docente colla.**

4. RELACIÓN ESCUELA - COMUNIDAD

4.1 TRABAJO GRUPAL / PRODUCCIONES

Consigna:

LEL: Entonces valdría la pena tener una sesión en la que discutamos este punto: ¿Cómo trabajar con la comunidad en procesos como el de la educación bilingüe que está en construcción y en donde la voz comunitaria es muy importante por distintas razones?.

Y el segundo aspecto en esta interacción con la comunidad, tiene que ver con recoger, conocer, sistematizar las expectativas y los puntos de vista de los propios concernidos.

Es decir, en el primer interrogante nos planteamos cómo involucrar a la comunidad en lo que hacemos, pero el segundo punto tiene que ver con conocer qué es lo que ellos piensan.

Para el trabajo con las estrategias de interacción con la comunidad, sugerimos que formemos seis grupos y trabajemos con las siguientes preguntas:

- ¿Qué estrategias de trabajo con la comunidad deberíamos emprender para avanzar en la EIB?
- ¿Cómo sistematizar las expectativas y lo que la comunidad piensa sobre la educación intercultural bilingüe?

Recordemos las dos estrategias que se han presentado hasta aquí, una en casi todos los proyectos, creo que en todos sin excepción hay niveles de incorporación o de consulta con la población indígena, sea a través de la investigación, lo dijo muy claramente Ana en sus palabras, la comunidad se engancha en el trabajo que hacemos porque el tema convoca, en este caso era la historia comunitaria hasta la forma más organizativa que han encontrado en Santa Fe, que son los Consejos de Lengua y Cultura. Pasando obviamente por otras formas que cada uno de ustedes conocen.

Grupo 1

- Escucharnos aborígenes-criollos y criollos-indígenas
- Apostar a que las comunidades son sabias
- Construcción de espacios de participación y trabajo compartido:
- Consejos de ancianos (7 miembros)
- Seleccionan maestros idóneos aborígenes
- Nexos entre problemática comunitaria y escuela
- Reuniones semanales con los maestros aborígenes (reflexión sobre la lengua, acuerdos sobre la escritura, enfoques sobre temas de su cultura que deben ser tratados en la escuela)
- Participación del consejo en todas las clases en las que el maestro blanco requiere su presencia o cuando ellos lo deseen
- Co-gestión con vistas a asegurar la transparencia
- Enseña a maestros blancos los saberes de su comunidad constituyéndose en formadores en EIB
- Relación con la comunidad a través de los referentes aborígenes (consultan con la comunidad)
- Acompañar la gestión institucional
- Asesorar el trabajo en la EIB
- Transferir responsabilidad a los padres en cuestiones de ausencias y dificultades de alumnos
- Definir objetivos, currículum, criterios de evaluación conjunta

Grupo 2

- Fuerte inserción de la escuela en la comunidad para lograr trabajo conjunto y comprometido con los requerimientos de la comunidad
- Es necesario que la información que la comunidad brinda vuelva a ella de manera de tener credibilidad
- Distintos niveles de participación
- Información (muestra de compras, libros, gastos del comedor, etc.)
- Consulta (sobre los contenidos a enseñar, acuerdos ortográficos, etc.)
- Intercambio, decisión y búsqueda conjunta de soluciones
- Acompañamiento de supervisores coordinadores (cerca de los docentes y cerca de la comunidad)
- Pautar los caminos sistemáticos de participación (flexibilidad para que no dependa del director o docente de cada momento)
- Ser consciente y asumir que se demanda un proceso de crecimiento y de aprendizaje de comunidad y docente

Grupo 3

- Crear ámbito de participación que respondan a las demandas
- Optimizar el grado de confianza
- Contribuir a la gestión de proyectos
- Educativos
- Productivos con vistas a la autogestión
- Sociales
- Culturales
- Medios de comunicación
- Gestión en red con otras instituciones, escuela como espacio de concertación con otros, este tipo de funcionamiento puede contribuir a generar propuestas y avanzar en la creación de IFD
- Crear espacios de información y difusión a través de talleres

Grupo 4

- Participación previa de la comunidad antes de la elaboración de una propuesta y durante todo su desarrollo
- Rol protagónico del maestro aborígen en la consulta a la comunidad
- Conscientizar a la comunidad sobre su derecho a opinar participativamente sobre los aspectos educativos
- Transparencia en el manejo de los recursos
- Garantizar la retroalimentación
- Que no siempre la convocatoria inicial sea abordada dentro del espacio físico escolar
- Encuestas, talleres participativos en la elaboración del material

Grupo 5

- Favorecer la comunicación con los consejos y referentes comunitarios
- Que el proyecto institucional incluya y priorice la participación de la comunidad
- Promover la participación de la lengua y cultura de la comunidad en la escuela, incluyendo las formas de organización de la comunidad y que eso forme parte de la vida de la escuela
- Que la escuela demuestre qué es fundamental para la educación de la comunidad.
- ¿Participación espacio cedido a los aborígenes o derecho? El grupo concluyó que era un derecho y que por tanto las actividades diseñadas deben reflejar esta concepción.

Grupo 6

- Que se dé aplicación al marco legal vigente en relación con la participación de la comunidad en la educación, p.ej. artículo 5 de la Ley de Educación, resolución 107.
 - Comunidades tienen derecho a exigir el cumplimiento del marco legal vigente.
 - Profundizar los niveles de participación comunitaria que actualmente se dan.
- Es necesaria la organización interna de la comunidad para una toma de consciencia respecto de la EIB.

Sobre la producción del Grupo 2:

Part.: Lo que hemos conversado es que la participación tiene que ser mutua y de acuerdo a las necesidades. Que en el momento que la comunidad tiene alguna inquietud que plantear que tenga la posibilidad de hacerlo.

Mónica Zidarich: En este momento planteamos lo de la flexibilidad, que no va a haber caminos iguales de participación para todas las situaciones que se den entre la escuela y comunidad, pero si, pensamos que había que pautarlo, indicar, decir, establecer, cuáles son esas vías de participación. Por ejemplo, pensábamos que en el caso de Santa Fe está muy claro cuál es el órgano de participación, qué función tiene, qué alcances tienen las decisiones, qué tipo de decisiones se toman. Pero no dijimos que ese sería el modo de participación para todas las situaciones pero si que esa participación no tenía que depender de cada persona que estaba a cargo de la escuela, o de los supervisores, o de los maestros, sino que tenía que estar establecida.

O sea no definimos modos, sí, la necesidad de establecer los caminos.

Sobre la producción del Grupo 3:

Rosalía (Chaco): Una situación que la dieron dirigentes de 14 asentamientos de allí, fue el análisis del hecho educativo, no solamente de las autoridades, ya sea la directora regional de la zona, sino también de los padres y de los dirigentes. Entonces ellos decían, hay un análisis, que es el análisis del sistema educativo, ¿ahora qué se dice?, ellos también querían participar en la información que se eleva al Ministerio. Me parece fundamental, es esto que decimos, crear espacios de información y de difusión.

Sobre la producción del Grupo 5:

Part: Esto estábamos hablando con la maestra MEMA; que en el PCI habría que priorizar la lengua y la cultura de la comunidad. Los maestros aborígenes debemos elaborar los proyectos siempre priorizando lo que es nuestro y nuestra lengua materna.

Part.: Cuando pusimos promover la participación de la lengua y cultura de la comunidad en la escuela, hicimos hincapié también que cuando hablamos de cultura, tenemos que tener en cuenta la forma organizativa de la comunidad, la manera que esa comunidad tiene de resolver alguna dificultad o de generar cosas que eso forme parte también de la vida de la escuela.

Para que una comunidad vea que a través de la educación puede desarrollarse, puede crecer, el proyecto de la escuela tiene que demostrar que a través de ella tiene manera de desarrollarse o de crecer.

Otra cuestión que salió en el grupo también es si entendemos la participación como un derecho, pero algunas veces las actividades que hacemos demuestran que es un espacio que nosotros le estamos cediendo al otro.

Sobre la producción del Grupo 6:

Part.: En la primera parte en donde expusimos cada uno sus experiencias, quedó bien en claro que existen 3 situaciones bien claras en cuanto al tema de la participación. En el caso de Formosa Capital no existe un nivel de participación tal cual puede existir en Santa Fe. En realidad en Formosa Capital el tipo de participación se reduce a una relación de escuela común. En el caso de R. Lista los docentes aborígenes consultan el trabajo con sus ancianos y a su vez son los que les van dando pautas e ideas de cómo continuar. Es otro nivel de participación. Y el nivel de participación que tenemos en Santa Fe, es a nivel de los Consejos de escuela.

También decíamos que hay estrategias que se pueden dar en forma conjunta, hay estrategias que son de la comunidad y otras que se pueden desarrollar desde la escuela. Los compañeros aborígenes que estaban en el grupo, después que analizábamos la situación, decían que una de las estrategias que deben darse las comunidades es hacer acuerdos que les permitan plantear a la institución temas educativos. Y una estrategia que se puede dar desde la institución es trabajar con referentes comunitarios, también decían que se podía hacer a través de los pastores que nuclean grupos importantes y que pueden comenzar este nexo entre la comunidad y la escuela.

Part.: Una reflexión rápida que se me ocurre y es que en este nivel de participación que tienen las comunidades es el hecho de desde dónde viene la propuesta de trabajo. Cuan diferente es cuando la propuesta sale de la comunidad o cuando sale desde el ámbito institucional escuela y me parece que hay que hacer una diferenciación y las

estrategias utilizadas en esos casos son distintas. Por otro lado, también tiene mucho que ver la función social que cumple la escuela en el lugar, es decir, para qué fue fundada. La experiencia de Santa Fe tuvo un origen muy importante y es que la escuela fue fundada por una demanda de la comunidad. Qué pasa cuando un mandato fundacional de la escuela es distinto y por décadas ha sido reproductivista de un sistema.

Part: Yo un poco atando cabos de esto que están diciendo los compañeros, me parece que la pregunta que se hizo tendríamos que haberla ampliado, cuáles son las estrategias que se da la comunidad y cuáles la de los directores de escuelas que estamos acá, porque nosotros tenemos mucho que ver con el tema de la buena, mala relación que hay entre comunidad y escuela. Creo que nosotros tendríamos que reflexionar como no aborígenes sobre cuál es nuestra actitud acerca del tema de que las comunidades tengan un nivel de participación más activa porque siempre vamos analizando el tema como es una cuestión de las comunidades, pero en realidad nosotros también estamos involucrados en esto y las comunidades pueden tener mucha demanda pero hay un sistema educativo que puede cerrar esa demanda si hay un director que tiene la posibilidad legal de cerrarse a esas demandas. Entonces yo creo que tenemos que analizarlo desde qué puede hacer la comunidad y qué pueden hacer los directores que están en estas escuelas.

Part: Lo primero que creo que hay que plantearse es que en realidad la escuela en la Argentina no tiene un espacio para la participación de la comunidad. Entonces hay que pensarlo en serio y como para todo el país, confío en el día que la escuela abra las puertas a la comunidad y ese espacio sea real y la comunidad pueda decir realmente lo que ella piensa sobre la escuela, ahí estará garantizada la EIB.

Part: Siguiendo esta línea de la reflexión hay dos cosas que a mi me parecen muy importantes. Una, que nos corresponde como desafío y como deber realmente, pensar en esto de la participación de la comunidad, cuáles son esos ámbitos que la escuela puede ofrecer como institución no como edificio, cuáles son esos ámbitos y esos tiempos y las ocasiones de participación real que nosotros abrimos, presentamos, ofrecemos. La otra es que el conjunto de docentes comprometidos institucionalmente es quien debe afrontar este desafío, no el o la directora, sino equipos educativos comprometidos con un proceso, pero este desafío de buscar no solo la

responsabilidad del referente institucional sino la participación en el diálogo abierto a la comunidad, pues es responsabilidad del equipo docente y de la comunidad. Por lo tanto no está supeditado a lo unipersonal, ni como responsabilidad ni como desafío.

Part: Las comunidades aborígenes y esto no tienen que olvidarlo los docentes aborígenes, son muy luchadoras por sus derechos. Estas comunidades se agruparon y participaron de la Constituyente y lograron que dentro de nuestra Constitución Nacional esté el artículo 75 que contempla a las comunidades con un derecho a una EIB. Entonces reflexionemos nosotros que supuestamente educamos para que el futuro ciudadano, que es nuestro alumno, sea capaz de ejercer todos sus derechos y no nos olvidemos que no somos solo inocentes en esta historia o voluntariosos, hay un marco legal, hay un derecho que debe reclamar la comunidad y del cual nosotros no podemos hacer oídos sordos. No es sólo voluntariado porque hay un marco legal constitucional, nacional, provincial. En el caso de la Escuela N° 1333 de Rosario está escrito en su decreto fundacional, es decir, se crea una escuela bilingüe para la comunidad Toba de Rosario, comunidad que tiene el derecho de la preservación de su Lengua tan ligada a su cultura. Si hay algo de lo que tomamos conciencia el equipo directivo que crea el intercambio para conformar el Consejo de Ancianos; el Consejo es una Institución propia de las comunidades, no se fuerza esa agrupación para que este dentro de la escuela.

Marta Tomé: Yo quería que recordemos una noticia que salió en los diarios en estos días, hace dos o tres semanas atrás, el recurso jurídico que una comunidad utilizó para que se nombre en su escuela un maestro de EIB en la Patagonia, y la semana pasada se nombró ese docente. Digo que este marco legal es tan fuerte como para que un juez haya dictaminado en este caso de este modo.

Ideas para la Reflexión:

- "Como directores no debemos tener miedo a la participación de la comunidad. Por el contrario nos quitamos un peso de encima y podemos aprender mucho. En la medida en que han ido aprendiendo han ido incorporándose a las decisiones incluso sobre contenidos de las áreas. Esto hace que la comunidad tenga un compromiso importante y el

docente siente que no sólo debe responder a la dirección de la escuela sino también a las expectativas y decisiones de la comunidad. La participación debe darse desde que nace el proyecto de escuela. Por medio de la participación, la escuela también cumple con su función social." Víctor

4.2 ACLARACIONES DE LUIS ENRIQUE LOPEZ

LEL: Creo que aquí podemos cerrar este punto, por el momento. Yo quisiera contribuir a la reflexión de ustedes, con alguna información adicional de otros países. Comentarles tres cosas, la primera tiene que ver con que el tema de la relación entre la escuela y la comunidad es un tema vigente en la agenda educativa latinoamericana actual. Si ustedes analizan las propuestas de reforma educativa, todas, sin excepción alguna, se plantean el tema de la participación comunitaria en el quehacer escolar y sobretodo con vistas de darle a la comunidad y no hablo de los padres de familia, por eso me parece que la acotación de Ana es muy relevante, estamos hablando de distintos niveles de participación. No sólo los padres sino la comunidad también, de darle a la comunidad una suerte de papel de controlador de lo que ocurre en la escuela, como que la comunidad se ve ahora como un agente educativo importante pero que tiene que velar porque las reformas se hagan, que tiene que velar porque las leyes se cumplan, que tiene que velar porque todas aquellas declaraciones y buenos principios de la legislación tengan una aplicación real. La participación es un tema que está mereciendo particular atención en América Latina ahora en las reformas educativas. Entonces también el espacio escolar se ve como un espacio en el cual la democracia tenga lugar, para aprender a vivir en democracia, hay que aprender a llegar a consensos, a negociar, a discutir y a compartir puntos de vistas entre colectivos y sectores con formación e información diferentes. Si eso es verdad, en términos gruesos para toda la educación Latinoamericana creo que varias de las intervenciones de ustedes, refuerzan la idea de cuánto más importante es la participación comunitaria en una escuela como la intercultural bilingüe que se liga directamente con la problemática comunitaria, con sus saberes, sus conocimientos, pero también con sus expectativas y sus aspiraciones políticas.

Entonces si se trata de una escuela que debe responder a las necesidades reales de

la comunidad y no sólo a las necesidades y aprendizaje de los niños entonces la participación juega un rol muy importante en la escuela intercultural bilingüe. Pero hay que también tomar en cuenta que esta relación escuela - comunidad en contextos indígenas por ser una relación nueva, por ser la escuela una institución nueva en las comunidades indígenas. Relativamente nueva, en los países donde ésta se instaló más temprano, difícilmente pase de un siglo, hasta hace un siglo no había escuela en los contextos indígenas.

Entonces, primero, es una institución nueva en el contexto indígena y segundo, es una institución demandada por la población indígena, la población indígena quiere apropiarse del sistema educativo escolar porque sabe que a través de la escuela adquiere conocimientos, saberes, mecanismos, etc. que le permiten también conocer y defender sus derechos, en relación con la sociedad no-indígena. Entonces creo que este hecho, marca la relación escuela - comunidad y debe motivarnos a la reflexión, respecto de un mayor trabajo, como dice Mariana, no sólo del Director de escuela, sino de todo el equipo docente, de todos los del equipo docente que trabajan en el contexto indígena.

El tercero y último punto es darles muy rápidamente, qué es lo que está ocurriendo en este contexto de la participación social, comunitaria o popular como se llama en algunos países en las escuelas y circunscripciones con una fuerte presencia de población indígena. Hay como diversas estrategias y diferentes alternativas, si algo estamos repitiendo en estos días y que ustedes mismos han aseverado, es que la situación es tan diversa que requiere de soluciones distintas. Pero lo que si debe ser común es el planteo, es el punto de vista, es la idea que tenemos detrás.

Les cuento por ejemplo, en algunos países donde la municipalización es el mecanismo de la gestión educativa, la participación comunitaria como que surge por si misma. Como ustedes comprenderán, en países como Guatemala; México, Perú, Ecuador o Bolivia va a haber contextos municipales donde la gran mayoría de la población es indígena, entonces la participación comunitaria indígena se da de por sí. Esto incluso está ocurriendo en la Novena región de Chile por la fuerte presencia aymara. Como que hay una participación que se da de facto y como que no hay necesariamente que motivarla, empujarla para que se dé.

Cada vez avanza más el número de alcaldes indígenas en América Latina. Había una estadística hace poco que decía que de 1980 al 2000 había un salto como del 500% porque los procesos democráticos también avanzan y los procesos de descentralización también avanzan.

Este es como un primer nivel, donde la escuela hace poco pero es el avance

del proceso democrático que va generando también participación no sólo en la política sino en el ámbito escolar.

Hay otros contextos en los cuales el Estado está promoviendo la participación comunitaria en temas de educación indígena. Les pongo el ejemplo de Bolivia, donde la Ley de Reforma Educativa crea una estructura de participación popular y donde la participación comunitaria es estimulada desde el ámbito escolar a través de lo que se llama Junta Escolar, que no son asociaciones de padres de familia. Son Juntas donde la comunidad se reúne alrededor de la escuela para plantearle a la escuela lo que ésta debe hacer un poco al estilo de lo que está ocurriendo en Santa Fe. Entonces la escuela elige esta vez un gremio de cinco personas y según la ley, estos gremios se organizan según los usos y costumbres comunitarias, la ley tampoco prescribe una forma única de organizar estos consejos sino que dependerá de los usos y costumbres de cada región para la organización de estos gremios. El sistema educativo boliviano es un sistema educativo nuclearizado, entonces hay una escuela central y un conjunto de escuelas que se llaman seccionales y todas forman un núcleo. Normalmente un núcleo está compuesto de 6 a 10 escuelas. Luego hay una junta de núcleo, finalmente hay una junta de distrito escolar y luego están los Consejos educativos de Pueblo Originarios que hay 4 por la ley boliviana. Hay un Consejo para el pueblo quechua, uno para el pueblo aymara, un consejo para el pueblo guaraní y un consejo multiétnico amazónico. ¿Por qué se rompe o por qué se pasa de la circunscripción geográfica (núcleo, distrito, departamento) a una concepción más étnica?. En tanto la población indígena está atravesando distintos espacios geográficos y no se puede lograr una relación unívoca entre límites étnicos y límites geográficos, entonces estos consejos son transterritoriales. Tan fuerte es la presencia de estos consejos en Bolivia que tienen la potestad también para destituir maestros si así lo decidiesen. Entonces ha habido casos en donde los consejos se convierten en parte civil, en juicios, frente al incumplimiento de normas o violación de leyes por parte de un docente por ejemplo, entonces a ese nivel avanza en ese país específico, es un caso sui generis.

Me salto hacia México en donde la participación comunitaria indígena se está dando a través de una acción más política y me refiero a regiones indígenas densamente pobladas donde se le ha arrancado al Estado, más bien el derecho a participar y hoy las comunidades participan allí gracias también a la motivación de docentes conscientes que han trabajado codo a codo con ellos.

Finalmente nombro el caso de Guatemala donde hay un Consejo Nacional de

educación Maya y donde la reforma educativa que se está implementando tiene una comisión paritaria a nivel nacional que la mitad de la cual está compuesta por dirigentes indígenas y la otra mitad por funcionarios de estado. Entonces esta comisión paritaria en donde se sienta el propio Ministro de Educación frente a dirigentes indígenas, toman decisiones acerca de la marcha de la EIB a nivel nacional, obviamente las situaciones van a variar según la importancia numérica de las comunidades indígenas.

Sólo nombro rápidamente estos casos para ilustrar y así como a ustedes les preocupa el tema es un tema que esta en la agenda educativa de hoy y que una educación moderna es una educación con participación. Una educación moderna es aquella que consulta a la gente respecto de lo que quiere aprender, que ha roto el paradigma clásico de la construcción curricular, en América Latina también y no solo una cuestión institucional sino curricular. Recuerden que nuestros sistemas educativos como los heredamos de la Francia de la Revolución Francesa, donde buscábamos la igualdad a costa de la equidad a menudo entonces construía oferta educativa y era el estado el que construía una oferta que se aplicaba por igual a todos. Los sistemas educativos modernos plantean una educación universal de educación para todos se tornan en sistemas educativos que se construyen en función a las demandas, es decir que se cambio de la lógica de la oferta a la de la demanda. Esto nos obliga a los educadores a escuchar más a prestar oídos a lo que la gente quiere, a las expectativas que tiene frente a la educación, a lo que quiere aprender y como y a negociar con la comunidad para construir currículum que respondan a necesidades reales de la gente y no únicamente como antes a los derroteros políticos de los estados. Es como que hoy hay un ámbito de negociación entre los ámbitos del estado y las necesidades de la gente cuando antes la educación iba en una sola dirección. Estamos en una era distinta en donde es mucho más difícil ser educador hoy que antes, preguntar, averiguar, consensuar, construir propuestas que simplemente aplicarla. Hasta no hace mas de una década, que el mundo ha dado una vuelta enorme desde la caída del muro de Berlín. Estamos hablando de cosas nuevas; antes era mucho mas fácil porque el maestro solamente aplicaba, el ministerio decidía y el maestro aplicaba pero si ustedes analizan todas las propuestas curriculares de hoy incluida la Argentina que también reivindicó las necesidades básicas y de aprendizaje, hizo las consulta por periódicos de lo que la gente quería aprender. Todas las propuestas de América Latina ahora dan espacio y yo vi las áreas cuando estuvo Cecilia Braslavsky y los formularios en los periódicos, no se si los aplicaron, pero los ví o sea que la intención estuvo, es decir que todas las legislaciones y propuestas de los

países de América Latina dan ahora contenidos mínimos, fundamentales o como quieran llamarle porque en Bolivia le llaman "El tronco común curricular", en Chile hablan de objetivos fundamentales y contenidos mínimos, en España se habla del currículum mínimo nacional, pero ya todos estos adjetivos que se van poniendo quiere decir que la propuesta del estado es de base que tiene que adecuarse al contexto pero además tiene que complementarse con lo que la gente quiera. Incluso esas propuestas de base se construyen a partir de consultas.

Entonces cuando estamos hablando de participación no sólo estamos hablando del ámbito institucional sino también del ámbito pedagógico, de construir propuestas pedagógicas que responda a lo que la gente quiera, sienta y necesite.

Part: En la provincia de Santa Fé hay una población que se llama Colonia Dolores que ya tiene mas de 100 años y que está conformada en su mayoría por mocovíes. Hace aproximadamente cuatro años y por primera vez un mocoví accede a la presidencia de la comuna o sea que gobierna el pueblo Entonces al asumir lo primero que hace es reunirse con la supervisión y con la dirección de la escuela para tratar de qué manera se puede empezar a encarar un trabajo intercultural; hace cuatro años que están en la discusión y la directora hasta ahora no les ha aflojado prácticamente nada para que la escuela pueda hacer un trabajo intercultural. Por eso yo digo que la que tiene que ser depositaria del proyecto tiene que ser la comunidad, por eso es necesaria la participación, porque es la única manera de garantizar la continuidad de un proyecto en las escuelas.

5. PANEL DE DOCENTES ABORÍGENES CENTRADO EN LAS EXPECTATIVAS EN EIB

Hablamos pensado que sería sumamente provechoso tener un panel de los compañeros indígenas, y que ellos nos digan, así de manera espontánea cuál es su posición frente a la EIB. Primero, cómo ven la EIB; segundo, qué esperan de nosotros, los no indígenas, respecto de esa educación, cómo piensan ellos que podemos avanzar, entre estos dos colectivos indígenas y no indígenas, qué podemos hacer los profesionales en este campo para ayudarlos a avanzar y hasta dónde quieren ustedes llegar. Es decir qué es lo que creen que se debe hacer.

Ayer estábamos discutiendo y ahí nos quedamos realmente sin avanzar mucho, si se debían o no se debían crear institutos de formación docente para aborígenes. Este sería un tema que también ustedes deberían plantear, ¿qué les parece?. Sería útil conocer sus puntos de vista al respecto.

Part: Mi nombre es Gabina Ocampo pertenezco a la etnia Toba, trabajo en la EGB 1. Como ayer estaba hablando la gente de El Potrillo, en un comienzo habíamos trabajado como auxiliares pero en el año 1987 salió la ley N° 718 que habilitó la carrera docente, MEMA para el 1° ciclo. Cuando obtuvimos este título yo pude ingresar al Instituto Superior de Formación Docente, o sea que me permitió acceder a otro nivel. Terminé la carrera y todavía no estoy trabajando como maestra de grado sino que sigo cumpliendo funciones de maestra especial en la EGB 1.

Los puntos que esperamos de la EIB es la que debe comprometer a las comunidades, a las escuelas, a los docentes y alumnos a un proyecto común que promueva un diálogo de conocimientos y valores entre las sociedades tanto aborígenes y no aborígenes, es decir, intercultural. Si el proyecto común reconoce tanto el derecho que tiene la población aborígen para recuperar, mantener y fortalecer la identidad. En este caso el CENM N° 1 cumple un rol muy importante porque a través del área de Lengua aborígen trabajamos en base a rescate de leyendas, cuentos, costumbres.

Part: Mi nombre es Emiliana González, soy compañera de Gabina, de la escuela N° 335 y estoy trabajando en EGB 1. Nuestro rol es muy importante en las instituciones

puesto que nosotros estamos comprometidos y yo veo a personas que no son aborígenes y que estén aquí en este lugar y es porque trabajan y están comprometidos con la causa aborígen y eso es lo que a nosotros nos anima más en este trabajo y todo lo que hemos hecho durante estos días, plasmar todo lo que estamos haciendo en las escuelas, las experiencias, decir todo lo que estamos pensando y haciendo es algo que a nosotros nos enriquece. También yo quería contar una experiencia que tuve con el encuentro de mujeres de todo el país que se hizo en Entre Ríos del cual participaron mujeres de Formosa, de zonas rurales, campesinas, estudiantes y las mujeres que fuimos de aquí pudimos asistir a un taller de mujer aborígen en el que se habló mucho durante esos dos días sobre la EIB. Se habló sobre la importancia del idioma materno en cada lugar y que la participación de la mujer aborígen está saliendo a flote y eso es muy importante.

Nuestro punto de vista sobre lo que se estuvo haciendo acá es que esto siga avanzando y dar a conocer todos los trabajos que se están haciendo. Queremos que los docentes que están en esto se comprometan más en trabajar en esto y hacerlo en conjunto con la comunidad y que tiene que ser equitativo, en conjunto, así como hemos sacado la conclusión hoy de que tiene que ser en conjunto. Tenemos que ser pares, no que la carga sea de unos sino que debemos hacerlos en conjunto, la comunidad del barrio y de la institución que nos comprometamos y trabajemos juntos. En cuanto a las legislaciones vigentes, que se cumplan. Hay leyes que nos amparan como la N° 375 que es orgánica de educación primaria, ley N° 426 que es provincial "La Ley del Aborígen", ley N° 23.302 de la política integral y apoyo a las comunidades aborígenes, la ley N° 718 que es con salida laboral, la creación de centros educativos para comunidades autóctonas, de sectores marginales, la ley N° 741 sobre la prohibición de la discriminación.

Part: Habíamos incluido un punto para pedir que se apliquen los marcos legales. Existen marcos legales pero a mi me tocó vivir una experiencia muy fea porque tenía confianza en estos marcos legales y cuando fui al Ministerio para reclamar el cargo docente que me correspondía, entonces me dijeron que en nuestra ley que es la N° 426 no está contemplado. Por eso es necesario que se aplique lo que se refiere a los derechos de las comunidades autóctonas.

Part: Bueno yo vengo de Rosario estoy trabajando como maestro bilingüe hace seis años, me llamo Alfredo González, estamos usando un cargo que es de maestro de

grado y la escuela está todavía en organización y cada año si hay traslados hay que tapar esos cargos para que no los use nadie y están nuestros compañeros para apoyarnos en el que no se ocupen esos cargos. Bueno están la leyes que no se cumplen pero tenemos el apoyo de nuestra comunidad porque siempre estamos juntos. Seguimos trabajando en Lengua las leyendas, cuentos, y todas las historias; por ejemplo en el barrio haciendo recopilaciones con un grupo de chicos hacemos entrevistas, tenemos cassettes de ancianos sobre la historia para poder guardar esos materiales para los chicos que vienen, como para no perder la Lengua y eso seguimos haciendo, videograbando para poder aplicar en la escuela y poder trabajar en esos temas. Bueno se hacen las entrevistas en el barrio y eso nos ayuda mucho para trabajar en la escuela porque todos los días aprendo de mi comunidad. Bueno también hay un consejo con el que queremos sacar unos libritos traducidos en Toba y en Castellano pero somos un grupo de cuatro jóvenes que queremos seguir adelante para que estos chicos no pierdan su cultura y todos los sábados nos juntamos para debatir algunos temas y como ellos siempre me tiran para que yo haga todo el camino, porque ellos tal vez no se animan a enfrentarlo todavía, los acompaño y viene gente que nos asesora y espero que estos chicos no pierdan la cultura y estamos nosotros para llevar esto a nuestra cultura porque nosotros tenemos nuestras costumbres que nadie nos las va a sacar, eso es lo que le queremos transmitir.

Part: Me llamo Luis Santos, mis compañeros dijeron casi todo lo que hacemos en la escuela. Nuestra escolita está acá cerca de unos 5 Km. Y cerca de ella está el nivel secundario. Hace mucho que estamos trabajando aquí; cuando la comunidad se instaló aquí, vieron la necesidad que se incorporen docentes aborígenes para ayudar a los docentes que ya estaban, la función era de auxiliar docente éramos como traductores del docente en lo que respecta al trabajo áulico pero también siempre la comunidad tiene esa lucha, esa necesidad para seguir avanzando. La gente pidió a las autoridades que se abra un nivel secundario para que los chicos no se queden con la primaria solamente. Luego de tener la formación para enseñar a nuestros chicos. Esto es un proceso en el que primero hay que reunir a los aborígenes y luego solicitar a la dirección que nos abran ese espacio y así pasó tuvimos algunos problemas con la escuela pero ya se han solucionado. Otro tema es sobre la ley N° 426, que hay una parte que dice que el aborigen puede capacitarse y el día del mañana obtener un título y desplazar al maestro blanco, pero eso no se respeta porque tenemos un estatuto del docente en nuestra provincia es un documento que rige el Ministerio y cuando solicitamos ese cargo ellos nos dicen que esa ley no está contemplada dentro del

estatuto del docente. Aprovechando este encuentro después de los hermanos que están, creo que es valioso el aporte que ellos hacen porque nosotros acá en Formosa nunca viajamos a otras partes para participar en encuentros como este y en estos momentos recién nos enteramos como están trabajando los otros hermanos en otros lados; por ejemplo de Rosario que son Tobas que son de acá y ahora están allá, pero ellos aunque estén lejos nunca olvidan la raíz. Para mí y para todos los que pertenecemos a la etnia Toba es importante la raíz, porque muchas cosas se perdieron. Nosotros que vivimos cerca de la ciudad prácticamente estamos perdiendo muchas cosas, por ejemplo las costumbres y el valor que se le da al anciano porque antiguamente los ancianos se organizaban y nosotros tenemos que respetarlos, porque gracias a ellos estamos viviendo en determinado lugar. En estos momentos sólo nos queda rescatar la Lengua porque lo que era antes de la cacería ya no existe; la gente piensa "no estoy en un campo ajeno", sino que ya tiene su dueño y si alguien entra por supuesto que van a defender su territorio y nosotros si no nos organizamos entre los aborígenes mismos así como están diciendo los señores, porque no van a venir de afuera para que nos organicemos, es decir que tenemos que elegir a alguien para que tenga el liderazgo del cacique, pero ahora no existe casi ese valor. La política de los blancos hace que la gente se divida pero para un momento, pero termina la campaña y qué pasa se olvidan de las promesas que le han hecho a los hermanos y esa forma hace que la gente se divida entre los que piensan de una forma y de otra. Por eso las experiencias que traen otros como la de Rosario que tienen un consejo de ancianos, para nosotros eso es importante sería lindo imitarlos porque de esa forma creo que el consejo de ancianos más los que tienen un avance de estudios sistemáticos por ejemplo pueden ir juntos.

Part: Mi nombre es José Uriarte soy un hermano de la nación Colla y pensaba que tenía que aclarar no solamente lo que es la nación Colla, tal vez lo que correspondería decir sería miembro de la nación Quechua - Aymará, porque creo que es una definición que muchas veces se olvida. Nos dejamos llevar por la definición actual de las naciones criollas que no reconocen por ejemplo que nosotros como jujeños, como collas, no éramos un pueblo chiquito, local sino que formábamos parte de una nación más grande que incluía todo lo que es Bolivia, Perú y Norte de Chile. Me parecía importante aclarar esto porque suena un poco violento decir que nosotros no tenemos Lengua. Cuando se le da la nación cuyana como dicen los hermanos Aymara si hay una lengua, hay mucho más que una lengua porque hay toda una filosofía y una

cosmovisión que está presente en Jujuy y en Salta, donde no se habla ya la Lengua y desde ese punto de vista la inquietud que tengo es que realmente no nos encasillemos en decir que hay que realizar una educación intercultural y bilingüe y únicamente atender a los hermanos donde se habla una lengua distinta. De alguna manera sentimos que es una discriminación porque si en Jujuy no se habla una lengua distinta al Castellano entonces se lo deja para lo último y se lo invita porque es interesante una experiencia pero creo que lo importante sería tomar conciencia de una educación intercultural en donde lo bilingüe va a tener una buena parte, de hecho en otro país la nación colla es la más grande desde el punto de vista indígena, sin embargo como no tiene una lengua distinta se lo deja al margen y me parece un error. Habría que tomar conciencia de que por lo menos hay que darle el mismo peso a la educación intercultural y no únicamente el sentir de que esto se debe reducir a los lugares en donde se habla una lengua distinta. Creo que esa es la particularidad que tendría que tener la educación en la Argentina. Lo otro es que la EIB tendría que ser una política nacional y no solamente destinada a los hermanos indígenas tomado como parche, como remedio. Decir que hay un 60 % que son inmigrantes y hay otra gente con otra cultura y otro sistema que no necesita de una EIB y bueno hay indígenas y con ellos si hay que hacerlo, o sea para los indígenas. Quisiéramos que esa educación sea para toda la población del país; que se le enseñe a los médicos a ser intercultural que respeten a lo distinto y que no se haga lo que se hace ahora que se enseña solo a los indígenas que seamos interculturales para respetar a los blancos, pero en realidad es al revés. Esto exige un cambio de políticas educativa nacional, lo que lleva a hacer un planteo fuerte a las autoridades. Eso es lo que puedo aportar de lo que no hayan dicho los hermanos.

Part: Yo soy René Machaca también del pueblo Colla y si sigo el sentido del discurso de José, puedo decirte que nuestra experiencia en educación intercultural no se puede remitir al territorio Colla aquí en la Argentina sino que también se deberían instrumentar lazos para que nosotros pudiéramos encontrarnos con los otros integrantes de la nación Colla para enriquecer nuestra experiencia aquí en el país, tendríamos que relacionarnos con el Norte de Chile, con Bolivia y tendríamos que buscar esos canales para poder enriquecer nuestra experiencia. Las expectativas que tengo de la EIB es de que no se utilice esta metodología para quitarnos lo último que nos queda. La iglesia católica por ejemplo se ha embanderado como la defensora de los pueblos aborígenes, particularmente en nuestra región llevan adelante como tutores en la causa de la lucha por la tierra, mientras sea la lucha por la tierra, por una

mejor educación y mientras no se toque el aspecto espiritual. Eso no hay que tocarlo, para ellos. Entonces el abrimos ha sido como un arma de doble filo, porque a medida que hemos ido perdiendo esa cosmovisión hemos perdido mucho de nuestra cultura. En ese sentido creo que la EIB debe apuntar a una educación integral donde se contemplen todos los aspectos de la cultura aborígen y no solo el de la Lengua. Por otra parte creo que es un desafío para nosotros los aborígenes en cuanto a la confección de los materiales didácticos de llevar adelante propuestas que hagan repensar nuestra historia y nuestra identidad, que muevan hasta el tuétano de nuestro caracú, a repensar en la sociedad, en los maestros, en los mismos alumnos. Lo que nosotros producimos nos tiene que hacer repensar en qué nos ha influenciado, por qué estamos en una situación así cuando hemos sido naciones y pueblos soberanos, por qué hoy a quinientos años la iglesia no pudo resolver nuestra problemática. Llegamos a más de cien años de educación e integración dentro de este país Argentina y no nos sentimos contenidos y parte. A menudo tenemos visitas de ONGs con proyectos que plantean integrarnos al mundo capitalista y vemos que tienen un profundo fracaso. Yo no se tampoco cuál es, pero estoy seguro que no es el modelo que nos cabe. Por otra parte, lo que les pediría a las autoridades que tienen a su cargo decisiones importantes respecto del aborígen que profundicen más en la atención, en atender seriamente y debo decir que a partir de la nueva administración de este año está medio como marginal el proyecto aborígenes, siento que deben destinarse los recursos que corresponden, siento que si la ley dice que hay que atender hay que hacerlo bien. En este sentido debo decir que mi provincia, si nos tenemos que mover por lograr experiencias como las que se han logrado en Santa Fé, que pueden decir con todas las letras "esta es una escuela Toba", lo mismo tendremos que hacer allá y sueño con que los niños de mi tierra puedan progresar a partir de lo que ellos puedan hacer y que no tengan que andar mendigando por las ciudades por trabajo.

Part: Soy auxiliar docente aborígen de Resistencia Chaco, me llamo Rolando González. Más o menos continuando con lo que están contando los colegas, nosotros siempre decimos que la EIB es una política de estado desde la implementación de los programas bilingües.

En la provincia de Chaco hay un proceso de lucha por los derechos del maestro aborígen, en donde esos trabajos constantes también pueden obstaculizar a través de los cambios que gobiernan un estado pero sin embargo nosotros decimos

siempre que no solo estamos peleando por las causas indígenas para la implementación de una EIB; a veces escuchamos manifestaciones por parte de las autoridades que es lo que quieren para la EIB por qué ellos creen que es educación informal pero no es así sino que es parte de todo un proceso educativo en donde nosotros queremos a través de eso identificarnos como parte de nativos de un país. Por ahí se escucha también ¿para que querés una Lengua indígena? Si desde México nosotros nos comunicamos hasta la parte más austral de Argentina en español, pero no es el caso. Nosotros somos primitivos habitantes de este suelo y queremos que nuestra cultura sea parte de una educación formal de los programas que tiene cada provincia. Eso lo que se está luchando en este momento, lo que proponemos y esperamos de la EIB y quería manifestar de que todo lo que parte de un organismo estatal en donde también se incorporan hermanos aborígenes en donde nada tiene que ver, voy a ser un poquito fuerte, porque tenemos el caso de Chaco en donde tenemos colegas integrados a los equipos técnicos del ministerio pero no tienen una visión abierta hacia la EIB en donde a veces se ponen obstáculos en los mismos hermanos que están encabezando la lucha por las causas indígenas y sin embargo yo creo que eso habría que hacer una especie de análisis hacia las autoridades y llamar a los que realmente están luchando por las causas indígenas como por ejemplo educación, salud y tierras. Estamos viviendo la situación en el Chaco en donde se cierran las puertas para aquel hermano que está dentro de un organismo estatal, eso es todo lo que yo estoy manifestando en este día.

Part: Bueno yo soy Laura Vega y pertenezco a la etnia Wichí del departamento de Ramón Lista. Voy a decir algunas cosas que esperamos de la EIB como comunidad. Nuestra comunidad es muy grande y a ella viene mucha gente que habla el Castellano y a la misma comunidad vienen distintas culturas de indígenas que son de otros lugares, además de los blancos y criollos que hace mucho que viven en el departamento. La comunidad espera que la escuela sea un lugar para aprender las dos cosas, la Lengua y la cultura propia y después, la otra cultura porque como dijimos nuestros chicos son monolingües pero sin embargo hay cosas que las vamos perdiendo en la Lengua porque la situación misma cambia y hay cosas que ya no las decimos porque no las vemos ya y es como que hay que ver en qué situación estamos y entonces ver cómo hacemos para mejorar la situación de la comunidad, como nos comunicamos con los que no hablan nuestro idioma, o por ejemplo con respecto al trabajo, la comunidad espera que la escuela de algunas herramientas para que los jóvenes realmente lo puedan conseguir. Yo hablo de los chicos más chicos que

también quieren aprender su idioma y la gente siempre estuvo de acuerdo en esto de que aprendan su idioma y su cultura. También escuché que nosotros mismos tenemos que asumir la responsabilidad de acompañar a esos chicos en esos procesos pero también necesitamos mucho de los aportes de nuestros mayores en los distintos aspectos de la cultura y del aporte de los otros docentes no indígenas. Los necesitamos mucho y ellos a nosotros, entonces creo que es un trabajo que lo tenemos que hacer entre todos los que estamos en este tema de la EIB. Creo que tal vez nuestra comunidad tuvo muchos avances con respecto a esto y los chicos ya pueden comunicarse en castellano. En estos últimos años vimos que en el Centro en el que estamos trabajando, asisten muchas mujeres y antes no había tantas que estudiaran. Ahora van cambiando las cosas para mejor capacitación; porque en nuestra cultura es como que el hombre estaba más alto en esto. Ahora nosotras las mujeres con esto de capacitarnos vamos luchando y ganando lugar en este sentido.

Parti: Mi nombre es Serafina, vivo en Ingeniero Juárez y trabajo en la escuela N° 438 de la modalidad aborígen y también trabajo con adolescentes en Nivel Medio N° 3 del Barrio Obrero.

En primer lugar quería decirles a ustedes que me siento bien en este encuentro, porque cuando voy a un encuentro lo hago para aprender más cosas, las experiencias de otros lugares y me siento bien a través de las charlas, veo caras nuevas, veo gente ya conocida y cada vez me da mas ganas de seguir adelante. Respecto de qué esperamos de nuestro trabajo, espero el resultado del esfuerzo de la voluntad que he puesto para trabajar con niños aborígenes, que no sea en vano lo que estamos haciendo y desde ya agradezco también a los docentes no aborígenes que estuvieron al lado nuestro trabajando buscando formas de trabajar con niños, aunque ya hay gente que no está con nosotros pero que siguen luchando por la EIB y esto es lo más importante de trabajar en conjunto porque nosotros lo que queremos es una educación igualitaria para nuestros hijos para que puedan aprender a leer y a escribir en las dos lenguas y expresarse en forma oral y escrita. Lo que nosotros queremos es que nuestros hijos sean bilingües y más allá de las dificultades económicas, sociales y culturales nosotros venimos trabajando desde hace mucho tiempo para la EIB y para esto les pido a mis colegas que están presentes que sigamos rescatando cosas de nuestra cultura, todo lo que sea propio, toda la riqueza que tenemos, aprovechemos a los ancianos que tenemos en los últimos tiempos porque si no lo hacemos nadie lo va a hacer, sino que nosotros mismos tenemos que

ir buscando cosas que nos sirvan para transmitirles a los más pequeños para encontrar la libertad de los chicos que necesitan para expresarse a través de juegos, cantos y expresarse como aborígenes .

Part: Mi nombre es Javier Cabrera pertenezco a la Etnia Toba y en estos momentos estamos en Rosario trabajando en la escuela N° 1333 y bueno vamos a resumir las cosas que hemos estado haciendo y nos queda el pedido hacia ustedes en general de que lo que esperamos de la EIB es que cada maestro sea comprometido con la comunidad; esto no quiere decir que el docente tenga que ir a vivir a la comunidad sino que buscando rescatar dentro de las dos formas en las que nosotros estamos pidiendo sobre el bilingüismo entonces queremos que de las dos formas sean nuestros niños educados, no que pertenece a la EIB y vaya a otro lugar y no tenga la capacidad suficiente para desarrollarse socialmente sino que la educación sea igualitaria. Queremos que en esta realidad de tantos cambios que no solo estamos viviendo los aborígenes sino los argentinos, que vienen otros países y nos quieren dominar pero nosotros como aborígenes queremos darle a los niños una educación de que ellos se sientan felices de ser aborígenes , que siempre estén sabiendo de su cultura, de donde nació, de donde vienen sus raíces y que no tenga miedo de decir que son aborígenes sino que se presenten ante alguien sin miedo. Eso es lo que espero siempre de que esta educación que nosotros estamos realizando siempre rescatando lo que sea cultural aborígen en donde en cada día nosotros tenemos que ver que el niño aborígen está discriminado a veces por falta de entendimiento, por su necesidad económica eso siempre está presente y sufre esas cosas. Como siempre en las escuelas están aquellos repetidores por falta de alimentación y queremos que a través de la educación puedan recibir algo mejor y no que siempre estén dedicándose a cosechar, a cortar árboles sino que haya un lugar en donde ellos puedan decir " yo soy aborígen y voy a dar lo que me dio la escuela ", de esa manera yo quiero recalcar que en nuestra comunidad estamos trabajando conjuntamente con el consejo de ancianos. Este es el eje fundamental de la comunidad y son los que aportan las necesidades que nosotros mismos y yo me incluyo, a mi por ser joven a veces hay cosas que no entiendo y por eso está el consejo para damos ese consejo que a veces un joven no lo tiene. Entonces por esta razón yo también pido que el consejo sea algo muy referente en la escuela para que así que cada necesidad que tenga la escuela, la comunidad pueda estar presente por medio del consejo. Esta es mi posición sobre la EIB.

Part: Mi nombre es Osvaldo Segovia, trabajo en el Centro Educativo de Nivel Medio N°

2 como profesor de Lengua aborígen, estoy muy preocupado ante esta pregunta de qué expectativas tienen las comunidades porque estoy tratando de responder como lo hacen las comunidades donde hay escuelas con estas características de modalidad aborígen. Estoy recordando muchas preguntas que formulaban los padres, los MEMAS, por ejemplo una de las preguntas que salió de las comunidades era qué docente queremos que esté presente en las escuelas y qué queremos que nuestros hijos sean cuando salgan de una escuela con modalidad aborígen. Como que con estas preguntas me surgen muchas cosas que las comunidades esperan. Otra cosa que me preocupa mucho son todos los planteos que hicimos en este panel. Todavía hay maestros que se preguntan ¿por qué el aborígen tiene que aprender a leer y escribir en su propio idioma? Y otra que hacen algunos papás ¿por qué nuestros hijos tienen que aprender nuestra cultura? Son cuestiones para replantear porque una cosa es aprender lo propio, pero también hay una necesidad de aprender lo que es del otro. Creo que lo primero es tener en claro es donde estamos cada uno de nosotros y reconocer las diferencias para poder trabajarlas bien y aprovechar el intercambio entre ambas culturas. Hay que dejar bien en claro lo que necesitamos para que no haya imposición y que la escuela pueda aprovechar las potencialidades y habilidades que tienen los aborígenes por ejemplo. Esa es una de las cosas que estamos tratando de buscar, soluciones que no son recetas. A medida que vamos avanzando como pueblo tenemos muchas expectativas respecto a las escuelas y es como que nos faltan muchas cosas para que haya una buena relación entre las culturas. Eso es lo que puedo decir.

6. RED DE EXPERIENCIAS EN EIB

- ☐ ¿QUÉ ES UNA RED DE EIB?
- ☐ ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ SERÍA NECESARIA UNA RED DE EIB?
- ☐ ¿QUIÉNES INTEGRARÁN LA RED DE EIB?
- ☐ ¿CÓMO FUNCIONARÍA UNA RED DE EIB?
- ☐ ¿QUÉ ACTIVIDADES DESARROLLARÍA LA RED DE AQUÍ A OCTUBRE DEL 2001?
- ☐ ¿QUÉ COMPROMISOS DEBERÍAMOS ASUMIR COMO RED PARA QUE LA EIB AVANCE?
- ☐ PLENARIO

LEL: La discusión de la tarde giraría entorno a nuestra constitución como grupo, es decir ¿queremos que siga la red?, ¿qué queremos hacer de ella?, ¿cómo debería avanzar, qué compromiso podemos asumir cada uno de nosotros los miembros de la red para avanzar?, ¿si deberíamos reunirnos, cuándo, dónde, cómo?.

LEL: Como ustedes verán hay dos tipos de preguntas, las tres primeras que como se habrán dado cuenta quienes trabajaron en ellas apuntan a cuestiones más de orden conceptual, qué es una red, porqué sería necesaria una red. Luego viene el tema de la participación: Quiénes integran la red, y adrede he puesto tres preguntas que se entrecruzan entre si, cómo funcionaría la red donde se van a plantear actividades y acciones desarrollaría la red, que compromisos deberíamos asumir como red para que la EIB avance, estas tres ideas se van entrecruzando y lo he hecho adrede porque suponía que era allí donde íbamos a tener mas discrepancias en las actividades que deberían llevarse a cabo; vamos a ver como salió el resultado. Podríamos preguntarle al grupo 1 que presente su concepto de red.

Part: Bueno lo que voy a hacer es leer una conclusión del primer trabajo que se hizo de las tarjetas y dice ¿qué es una red de EIB?: es una organización de personas e instituciones que trabajan en EIB y que posibilita y asegura el intercambio de experiencias y materiales, la discusión, difusión y distribución de recursos e información de que todos lo que forman la red puedan desarrollar y fortalecer su tarea, no como crecimiento individual o de una institución sino como conjunto de personas comprometidas con el proyecto de EIB en todo el país.

LEL: Distribución de recursos e información para que todos crezcan sí, que no debe beneficiar a una sola institución sino al conjunto de instituciones, personas y grupos que participan en la red.

Part: Yo agregaría una sola palabra más para lo que es una red y es la palabra cooperación entre las diferentes partes que integrarían esa red, sobre todo cuando se habla del tema de distribución de recursos, de materiales, de beneficio en el sentido de cooperación cosa bastante difícil.

Part: Yo agregaría lo que de hecho sirvió de esquema para lo nuestro y es de experiencias, personas e instituciones.

LEL: Por mi parte yo subrayaría la palabra información porque una red se construye si la información va y viene, si hay una comunicación fluida. Una red no es mas que un mecanismo para posibilitar la comunicación, el intercambio entonces la palabra información sería clave, ¿estarían de acuerdo con eso?. Cooperación, información son dos palabras claves que están implícitas. No estamos agregando algo nuevo sino destacando lo que esta implícito en lo expuesto. Y Marta nos propone que hablemos tanto de experiencias como de personas e instituciones ¿esta el grupo de acuerdo con eso?, esta implícito también. Aprobamos la definición. Grupo 2 ¿por qué sería necesaria?.

Part: la conclusión es que favorece la comunicación, el intercambio de experiencias para conocer otras realidades, para que lo intercultural y bilingüe se realice como componente de la realidad cultural, para dar espacio a otra visión educativa, fortalecer el trabajo que en cada contexto con su diversidad realizan las instituciones educativas con enfoque en EIB, evaluar el sistema de trabajo, incorporar nuevos proyectos de trabajo, contribuir a ampliar la EIB.

LEL: Un comentario que me permito, para favorecer la comunicación, y el intercambio de experiencias, para conocer otras realidades, para que lo intercultural y bilingüe se realice como parte de la realidad cultural, para dar espacio a otra visión educativa, fortalecer el trabajo que en cada contexto con su diversidad realizan las instituciones educativas con enfoque en EIB, evaluar el sistema de trabajo, incorporar nuevos proyectos de trabajo, contribuir a ampliar la visión de la EIB. ¿Comentarios?. Esta bien

todo lo que han puesto, tengo una sola observación, más que contestar a un por qué lo han hecho a un para qué, de cuales son los fines y objetivos de tener una red, pero esta muy bien y han llenado un vacío de una pregunta que sería el para qué, pero por qué hay necesidad de pensar en una red aquí en la Argentina.

Part: Primero porque las experiencias aisladas desaparecen y pierden fuerza, fuerza política incluso y otra podría ser que es necesario una red por una cuestión económica, incluso ecológica porque lo que se hace en un lugar sirve para otro entonces se potencian los recursos materiales y humanos.

LEL: Esa última intervención es clave en el día de hoy; el trabajo en colectivo nos permite aprender unos de otros pero además nos permite maximizar el uso de los recursos porque no estamos descubriendo la pólvora en cada lugar. Aquí observé esta mañana que a varios proyectos, a varias experiencias los ha motivado la idea del consejo de ancianos pero en vez de imaginarlo en cada lugar simplemente escucharon que esto funciona bien en un lugar y que puede servir en otros, ese es el espíritu de una red, el de ir aprendiendo unos de otros y el de ir maximizando los recursos que créanme que cada día serán más escasos. ¿alguna otra razón?.

Resumo lo que se ha dicho hasta ahora:

1. Lo efímero de los proyectos
2. El peligro del trabajo aislado, y la repetición de errores, etc.
3. El potenciamiento en colectivo y el factor asociado a esto

Mariana: se me ocurre que un cuarto podría ser la necesidad especialmente en nuestro país porque no esta aún instalado como política educativa nacional la EIB en todo el sistema y con la envergadura y el compromiso que esto merece. Entonces la red es aquello que potencie y ayude como una estrategia más a esta instalación.

LEL: Entonces tendríamos una cuarta razón que tendría que ver con potenciar la EIB y ayudarla a convertirse en política de estado.

Part: Es complementario a lo que decía Mariana y conversando con la coordinadora de nuestro proyecto Irene Poletto, me decía " ...pero esto, la educación pluricultural, no sería para todos los grupos". No habría un aula en la Argentina que no necesitaría un

docente con esta actitud, pero las aulas con población indígenas son las que pegaron el grito primero es porque esta situación es mas contradictoria, es de alguna manera para hacer bien en todo caso el liderazgo, no se como decirlo, a esta postura en relación al resto de las aulas.

LEL: Creo que lo que se está diciendo es muy relevante y yo añadiría dos razones mas : uno porque parece ser que en este nuevo milenio al que entramos el funcionamiento en red parece ser la lógica de las nuevas sociedades; estamos entrando en una manera distinta de interactuar entre nosotros, de compartir experiencias, de intercambiar información porque la información esta en todas partes y si uno no trabaja en red queda al margen de el avance del conocimiento y agua mas bien para mi molino en esta última razón por la necesidad de comunicar la experiencia Argentina con el resto de la experiencia Latino americana . Como Uds. mismos han dicho Argentina se suma tarde a todo este movimiento de EIB, y ese sumarse tarde la obliga a ponerse al día de manera mas rápida, de ver que tipo de avances y errores se han cometido en otros países para ganar tiempo y tienen entre ustedes la necesidad de conectarse, con mayor razón hay que hacerlo con el resto del movimiento de la EIB y ganar tiempo. Bien, Grupo 3 ¿quiénes integrarian la red?.

Part: Bueno, nosotros definimos primero los requisitos fundamentales para integrar esta red independientemente de que sean personas aborígenes, no aborígenes, instituciones, funcionarios de estado, docente o lo que fuere. Debería haber un fuerte compromiso con los supuestos y objetivos de la EIB. Esto es si se intenta integrar a la red un equipo de los Ministerios tendrían que ser personas que se sientan identificadas con el trabajo de la EIB y pensábamos que pueden ser aborígenes o no. En los Ministerios como decía recién una serie de funcionarios que respondan a la EIB, comunidades aborígenes que trabajan o desean trabajar en EIB y también pensábamos de la presencia no permanente pero si de las ONG'S que quieran sumarse en el trabajo con comunidades con EIB, también en este punto incluimos a organismos internacionales con experiencia en el trabajo de EIB, un poco lo que decía Luis Enrique. Después deberían incluirse por supuesto las experiencias que están en marcha en el país y de otro tipo de experiencias que deberían existir dentro de la red y que hoy no están, estar abiertos también a esa posibilidad. Por ejemplo las experiencias de pueblos indígenas de educación popular y no formal que aporten a la EIB.

Part: Cómo se podría hacer para medir el compromiso profundo, para ponerlo como criterio de alguien que tiene que integrar , no se ¿entiendes?

Part: En realidad lo que decimos con compromiso profundo es a partir de algunas experiencias anteriores donde han participado, porque la discusión giró entorno a si los equipos del Ministerio debían o no participar de la red.

Part: Criterios para mantenerse en la red, porque una red es abierta primero y luego se va a ir sosteniendo aquel que tenga compromiso, al resto no le va a interesar. El que está en este movimiento podrá por curiosidad participar pero después qué aporta. Una medición de lo profundo es qué aporta a la red, si solamente toma de ella y no aporta, es una forma de medir, una vez que haya un intercambio de cual es la experiencia, cuales son los objetivos y los resultados obtenidos enseguida quedan los que no tienen nada.

Part: Si realmente esto se toma como política de estado para atender a las necesidades aborígenes tiene que poder implementarse en otras regiones. A mí me gustaría que el hermano Osvaldo que es Wichí o aquí la hermana pueda ir a Jujuy y pueda trabajar con los Wichí de allá y proponer la EIB en otros lugares para contener a la mayoría de los hermanos aborígenes del país que no están hoy aquí presentes.

LEL: Yo tengo una pregunta del millón de dólares y la voy a formular ahora para que la vayan pensando hasta el final y es ¿por dónde comienzo? Porque por algún lado hay que comenzar y por donde vamos a acotar para empezar porque la realidad es tan desbordante que es imposible manejar. Pero la respuesta no es fácil. Pasemos a como funcionaría una red de EIB.

Part: Pusimos los pasos que nosotros creemos que se deben ir concretando hasta llegar a implementar una red .

1. Socializar información pertinente sobre EIB entre los distintos actores institucionales para fortalecer desde la base el proceso
2. Promover la articulación entre los distintos niveles educativos, comprometiéndolos a cada uno de ellos en el proceso de EIB. Eso lo hablábamos que debería ser a nivel local, departamental o provincial.

3. Generar espacios para el intercambio de experiencias en forma continua con las provincias que respondan o que estén concretando experiencias educativas interculturales
4. Instancias de capacitación con profesionales de distintas áreas que retroalimenten las experiencias que se van desarrollando en las distintas provincias, también decíamos y acá no está escrito, que no sea cualquier profesional. Es decir no que venga un antropólogo y nos hable sobre las investigaciones que ha realizado sino profesionales que tengan experiencias propiamente dichas en EIB.
5. Necesitamos para que todo esto se vaya dando, instancias de acompañamiento en los distintos niveles del proceso.

Quisimos ir mostrando las etapas que nos pareció que deben implementarse para que trabajemos en red.

Part: Cuando dicen instancias de acompañamiento, ¿quien haría este acompañamiento o a quién buscaríamos o cuáles serían referentes?

Part: En el grupo hacíamos referencia a la necesidad que otros sectores del país tengan la posibilidad de incorporarse tomando la iniciativa que decía el compañero de Jujuy; el hecho de que pueda darse el acompañamiento no solo a nivel de maestros aborígenes, también a los que tal vez están dando sus primeros pasos en este proceso y a los que tienen una larga trayectoria que también puedan fortalecerse.

Part: Yo también pensé el término acompañamiento en el sentido de monitoreo.

Part: primero les cuento que nos costó bastante porque nos metíamos en el cómo, el qué y por ahí me parecía interesante ver como funcionaría una red de EIB y una compañera que integraba el grupo establecía una subdivisión de redes regionales, interjurisdiccionales, provinciales, nos hacía una cosa muy bien pensada de alguna forma de hacer más posibles el tema de las experiencias y el de compartir y de aprovechar recursos y no sé Nelida si lo querés contar.

Nelida: Cuando comenzamos a escribir las tarjetas y decía que actividades desarrollaría la red de aquí a Octubre del 2001, yo empecé por lo que se me ocurrió primero. El primer mes habría que organizar como funcionaría la red, hay que

establecer cabeceras regionales con su respectivo responsable, ese responsable de región se comunica entre región pero a su vez es el responsable de juntar la cantidad de experiencias que haya dentro de su región. Víctor lo llevaba al nivel provincial como quedó escrito allí, por provincia. Darle la posibilidad de incorporación de todos aquellos que quieran y establecer un sistema de comunicación simple con una ficha de presentación y sobre todo recabar información y hacer un directorio de las experiencias y el modo más sencillo de comunicarse. Yo hablaba de email y Ana hablaba de usar el sitio que tiene el Ministerio de Educación pero esta el problema de que no todos tienen acceso, entonces regionalmente esas cabeceras se harían responsables de que llegue hasta el último la comunicación pero no puede haber múltiples referentes porque me da la sensación que para coordinar acciones no puede haber tantas cabeceras y que haya una principal que es como se nos ocurrió que es el Ministerio de Educación, y es con ese nivel central que las regionales trabajan y luego estas lo hacen con sus regiones. Como primera actividad la organización del funcionamiento.

Part: Pusimos, realizar intercambios con experiencias Latinoamericanas fortaleciendo el intercambio con ellas; sistematizar las experiencias y difundirlas; facilitar la distribución de al menos un juego de los materiales que produce la red y decíamos que hay muchas escuelas que tenían material bibliográfico que tiene que ver con el trabajo que hacemos en nuestra escuela y que ese es un esfuerzo para nuestro grupo si no se optimizan los recursos y veíamos que había una necesidad de facilitar esta distribución de las experiencias que estamos teniendo en las escuelas; organizar encuentros intra y extra regionales; posibilitar pasantías entre experiencias afines que manifiesten interés de intercambio; y una cosa que salió en todos los que estuvimos en el grupo que es la capacitación a docentes aborígenes y no aborígenes utilizando distintas modalidades presencial, semi presencial o a distancia.

Marta Tomé: Más que un comentario es un pedido de que todo el mundo vuelque lo suyo en un disquette o en un CD y que esto sea un hábito para todos y mientras la red no funcione perfectamente, por lo menos nosotros como organismo central del Ministerio tenemos la posibilidad de asegurarle la devolución de los CD de los demás y no estoy hablando de impresión todavía y no solo de ese medio, pero acostumbremos todos a volcar las cosas en una manera rápida de reproducir.

Part: Nosotros pensamos que todo lo que precedía iba a ser muy rico y muy decidor

así que nos apoyamos en las tres tarjetas, hubo distintas propuestas. Una del ámbito del Ministerio de la Nación y las otras desde las instituciones y desde las experiencias representadas. En el grupo vimos como dos desde dónde. Desde una institución, para ser parte de esa red, es un compromiso Institucional claro y decidido por una EIB, comprometemos cada uno en nuestras instituciones por crear ese ámbito de gestión democrática con la participación de un equipo docente que sea capaz de reconocer y responder a las necesidades educativas de la comunidad, de manera que en la institución puedan generarse condiciones para entrar con la mayor chance posible en la dinámica de la red de EIB. El otro, un compromiso de la red para con todos, Interinstitucional, atendiendo a todo lo que se ha dicho en las lecturas, gestionar y lograr políticas educativas que favorezcan los procesos educativos que ya están en marcha. Otro compromiso, Instalar como necesario y urgente ante los distintos niveles del sistema, la formación inicial y permanente en EIB.

Otro compromiso: procurar y fortalecer la articulación con el PROEIB Andes.

Abriamos estos compromisos que son muy amplios, y fundamentalmente a ser consecuentes con ellos, mantener una comunicación fluida es decir como cosas que se han dicho en el principio como estrategias o como requisitos. En cuanto a que desagregábamos desde aquí en lo institucional contribuir a ser un factor de cambio desde cada una las instituciones y las comunidades en que vivimos o nos toca actuar. Desarrollar acciones continuas, es decir que cada proyecto no sea un hecho acabado en si mismo y que de ahí pasamos a otra cosa y de ahí a otra porque es imposible generar procesos y menos aún de transformación y evidentemente lo que estamos diciendo que necesitan nuestras comunidades son procesos de transformación, aportar a esos procesos, reflexionar sobre lo actuado, intercambiar experiencias y vincularnos con los otros para recuperar y retroalimentar el proceso educativo.

Part: A mi me gustaría ver qué nivel de compromiso podría asumir en este caso el Ministerio de Educación de la Nación y el PROEIB, como manera de apoyar los trabajos que se hacen en las provincias actualmente, no sé cual es el caso específico de cada provincia pero el caso de Santa Fe concretamente, la pregunta es si al trabajo que allí se hace se le puede otorgar alguna manera de aval, por parte del Ministerio de Educación de la Nación sobre lo que se está haciendo del PROEIB, yo creo que tiene muchas posibilidades de que esta área de que a partir de este año está funcionando en el Ministerio de Educación de las provincias tenga posibilidades reales y concretas de pasar a formar parte de la estructura ministerial y quedar como una

instancia ya sistemática. Así que tendríamos que ver de qué manera estas dos instituciones pueden avalar, yo creo que en el caso específico de las provincias sería muy importante el aval de estas dos instituciones.

Dr. Fabián Meta (M.C.E.N.) : No está preparado el tema sobre qué podría hacer el Ministerio de la Nación para apoyar esto. Bueno un poco la idea sería que el Ministerio pueda recoger las experiencias que vayan surgiendo de estos encuentros y de la red y a partir de ahí, está abierto a toda política que ayude a fortalecer esta política, valga la redundancia, respetando las autonomías provinciales ¿no?. La forma que tiene nuestro sistema federal para poder instrumentar políticas educativas es proponer este tema en el Consejo Federal de Educación, que lo pueden hacer ustedes tranquilamente desde Santa Fe. Nosotros por supuesto también lo podemos hacer, pero la forma de proponer esto dentro del sistema educativo que como bien saben está descentralizado y cada provincia tiene a su cargo el ejercicio de la autonomía sobre su provincia y su jurisdicción, pero la forma es instrumentar esta discusión dentro del Consejo Federal de Educación y a partir de ahí con la resolución del Consejo se toma el trabajo para cada una de las áreas correspondientes.

LEL: Nuestra participación, desde el PROEIB, como ustedes saben tenemos un acuerdo con el Ministerio de Educación de la Argentina y vamos a seguir conversando sobre este tema y luego nos vamos a reunir para ver cómo se operativiza esto. Pero al margen de ese acuerdo marco y en las medidas de nuestras posibilidades, eso lo planteo bien claro, en la medida de nuestras posibilidades el diálogo está abierto con toda institución que se dirija a nosotros y quiera estar en interacción con el resto de los países que integran la red, más aún como lo han señalado los representantes del Ministerio en un contexto de un país federal y nuestra forma de actuar no podría ser como la que tenemos con una República unitaria como la del Perú, Bolivia o como Chile; habría que conversar sobre las posibilidades.

Part: Esta red que se está tratando de poner en funcionamiento, de hecho está en pañales, y entonces el día que esta red funcione tal vez no son tan necesarias las reuniones pero ahora son indispensables, porque hay que ajustar y no termino de ver como se va a poner en funcionamiento esto pero creo que después hay que volver a encontrarse y enganchar y volver a planificar es indispensable.

Part: Entonces qué se desarrollaría hasta Octubre del 2001. Nosotros estábamos

siempre esperando que este programa tenga una continuidad en donde no solamente se elaboren propuestas o estrategias sino que se pueda ayudar a una EIB, siempre nosotros apuntamos a esto, a que no se quede solo en los archivos sino que hay que reavivarla constantemente para conocer un proceso que va encaminando dentro de los carriles y que necesita una educación aborigen: no solo estamos acá para sacar buenas conclusiones y que nosotros pongamos realmente todas las instancias que sean necesarias para llevar adelante este programa.

Producciones grupales:

1. ¿Qué es una red de EIB?

Es una organización de personas e instituciones que trabajan en EIB que posibilita y asegura el intercambio de experiencias y materiales de, la discusión y difusión, la distribución de recursos e información para que todos los que forman la red puedan desarrollarse y fortalecer su tarea no como crecimiento individual ni como de una institución sino como conjunto de personas comprometidas con el proyecto de EIB en todo el país.

Ideas fuerza adicionales: cooperación, información.

2. ¿Por qué sería necesaria una red de EIB en la Argentina?

- Favorecer la comunicación e intercambio de experiencias.
- Conocer otras realidades.
- Para que lo intercultural y bilingüe se realice como componente de la realidad cultural.
- Para dar el espacio necesario a otra visión educativa.
- Para fortalecer el trabajo que, en cada contexto con su diversidad, realizan las instituciones educativas con enfoque en EIB.
- Evaluar el sistema de trabajo.
- Incorporar nuevos proyectos de trabajo.
- Contribuir a ampliar la visión de la EIB.
- Porque no está instalada como política educativa nacional.
- Porque una experiencia aislada puede perder fuerza y desaparecer.
- Por una cuestión económica y ecológica, permite potenciar recursos materiales y humanos.
- Porque el funcionamiento en red es la lógica del nuevo milenio, si no nos transformamos en red quedamos fuera del sistema
- Conectar la realidad Argentina con el resto de América Latina
- Ayudaría a que la EIB se convierta en política nacional

3. ¿Quiénes formarían parte de la red?

- Personas con compromiso con los objetivos de la EIB.
- Tanto aborígenes como no-aborígenes.
- Los ministerios de educación a través de funcionarios que respondan a la EIB.
- Las comunidades indígenas que trabajan o desean trabajar en EIB.
- Organismos internacionales con experiencia en el campo.
- Experiencias en marcha en el país.
- Experiencias de educación en cada etnia se agruparían por nodos.
- Tienen que ir incorporándose a la red otras experiencias y organismos en la medida que se comprometan con la EIB.

4. ¿Cómo funcionaría una red de EIB?

- Socializar información pertinente a EIB a los actores nacionales para fortalecer el proceso.
- Promover la articulación entre los distintos niveles educativo, comprometiéndolos en el proceso educativo.
- Generar espacios para el intercambio de experiencias en forma continua con las provincias que respondan al proceso desarrollado en EIB.
- Instancia de la capacitación con profesionales de distintas áreas que retroalimente la EIB.
- Instancias de acompañamiento en distintos niveles de procesos en EIB.

5. ¿Qué actividades desarrollaría la red de aquí a Octubre 2001?

- Actividades de intercambio con experiencias latinoamericanas.
- Fortalecer el intercambio en red con Latino América.
- Sistematizar las experiencias y difundirlas.
- Facilitar la distribución de al menos un juego de los materiales didáctico-bibliográficos que produzca la Red.
- Posibilitar pasantías de experiencias afines que manifiestan interés de intercambio.
- Capacitación a docentes aborígenes y no aborígenes utilizando distintas modalidades presenciales y semipresenciales.

6. ¿Qué compromisos deberíamos asumir como Red para que la EIB avance?

- Compromiso institucional claro y decidido desde la gestión democrática con la participación del equipo docente para reconocer y responder a las necesidades educativas de la comunidad.
- Gestionar y lograr políticas educativas que favorezcan los procesos educativos en marcha.
- Instalar como necesario y urgente ante los distintos niveles educativos la formación inicial y permanente en EIB.
- Articulación con el PROEIB Andes.

7. CIERRE

Mariana: Hace varios años que venimos trabajando en distintos lugares del país procurando mejorar la calidad de la educación aborigen. Por decisión del Ministerio de Educación de Nación fueron elegidas cuatro instituciones de distintas provincias del país, una en Chubut, una en Santa Fe y una en Rosario, otra en Formosa, en El Potrillo, el CENM N° 2, para participar de una evaluación externa a cargo de especialistas del Programa PROEIB Andes. Esto significó además de la evaluación externa la posibilidad, a través de lo que se llamó en su momento el Plan Social Educativo y el Ex proyecto 4, de reunirnos en un Taller convocando a otras instituciones y poder compartir aquellas experiencias que nos habían servido al ser evaluados externamente para afianzarnos y fortalecernos o reencauzar lo que estábamos haciendo. Esa instancia fue en Agosto del año pasado, la mejor de las conclusiones fue el Acuerdo Federal de Ministros, el primero, de Educación de la Nación con una Resolución en la cual no sólo se reconoce la identidad de una EIB sino que se nos invita a fortalecer y reconsiderar el camino y lo que puede hacerse en cada una de nuestras jurisdicciones. Nos convocamos el 16 de Octubre nuevamente para evaluar que había pasado en cada una de nuestras instituciones, durante el año que transcurrió y también para ver como podemos ampliar esta red de experiencias que queremos que trasunte en una clara y definida red de apoyo a la educación indígena, que mejore la situación y la calidad de la educación. Nos convocamos, entre otras cosas, para ver qué hacemos como docentes para dar respuesta a las necesidades y a las voluntades de transformación de cada una de las comunidades en las que estamos. En este contexto vamos a escuchar la síntesis de lo que fueron estos tres días.

Horacio: Ante todo muy buenas tardes a las autoridades que nos acompañan en esta clausura oficial del encuentro y me ha tocado la difícil tarea de resumir el trabajo que hemos realizado con todos los colegas que estuvieron presentes en el día de ayer y puntualmente la visión del perfil docente que necesitamos para el trabajo en EIB y cuáles son las cosas que necesitamos para que ésta avance.

Quisiera comenzar la exposición con una frase que salió de uno de los grupos de trabajo que abordaron el tema y que engloba un poco lo que vengo diciendo en la introducción decíamos que las realidades que abordamos son muy distintas y por ello las propuestas deberán ser múltiples.

Para el abordaje de la EIB en el perfil docente exige necesariamente docentes comprometidos, investigadores, responsables, abiertos y fortalecedores. Comprometidos en qué, en la cosmovisión intercultural, investigadores de la propia realidad en la que viven, responsable de su práctica docente, abiertos a las propuestas comunitarias y fortalecedores de identidad indígena, en este caso de los niños con los que trabaja diariamente. Este proceso de EIB logra avances sustanciales y significativos; concluíamos rápidamente que por lo general los docentes aborígenes deberían cumplimentar en el caso de que sea necesario sus estudios secundarios que le permitan acceder a sus estudios superiores y decíamos también que y acá ha venido la señora (Directora del Nivel Superior, M.C.E.Fsa.) que los institutos de formación docente deberían realizar desde este enfoque un replanteo profundo de su propuesta educativa, esto es que los tramos educativos sean más flexibles y con normativas acordes a las diferentes realidades en los que están insertos estos institutos de formación docente. Decíamos también que para que estos procesos avancen debería haber una difusión masiva de las experiencias que se vienen realizando en las diferentes provincias de nuestro país mediante la interacción de estas experiencias que es un poco lo que venimos haciendo como para lo que se convoca en este encuentro y acá si la permanente discusión en los diferentes niveles educativos del nivel inicial hasta las universidades, o sea en diferentes ámbitos en los niveles educativos, llámese otros ámbitos a otras instituciones como por ejemplo ONG'S.

Concluíamos en que todo esto generaría un conflicto y que viviríamos ese proceso intercultural y bilingüe como un conflicto al que permanentemente todos estos aspectos a los que hicimos mención ayudarían a ir resolviendo poco a poco.

Berta: Verdaderamente es bastante difícil de resumir la tarea porque pertenecemos a diferentes realidades del país, a diversas etnias y con diversas experiencias educativas en EIB. Entonces el trabajo en los grupos ha sido muy rico y yo voy a tratar de sintetizar dos de los ejes que trabajamos hoy.

Uno de los ejes que trabajamos hoy fue qué estrategias de trabajo deberíamos emprender en relación a la comunicación entre escuela y comunidad para que la EIB avance; comenzamos con lo que Luis Enrique comentaba que todos los curriculum de Latinoamérica están realizados y asentados sobre la relación escuela comunidad y nuestro sistema educativo desde la Revolución Francesa se fundó sobre la lógica de la oferta educativa, que era una oferta transmisora debe pasar ahora a la lógica de la demanda. Es decir a construir curriculum que respondan a la demanda de la gente y a

lo que es necesario para desarrollarse y vivir mejor. Por supuesto que es más difícil. Es más fácil transmitir una propuesta que construir o cogestionar una propuesta entre la escuela y la comunidad a partir de un currículum base, es difícil contextualizar ahí esta el desafío que de alguna manera ha sido iniciado por muchos colegas con mucha experiencia en EIB tales como las experiencias de los colegas de Santa Fe, donde la escuela trabaja muy relacionada con un consejo de idóneos y también con la experiencia de Jujuy.

Qué otros elementos debemos tener en cuenta para aceitar esta relación entre escuela y comunidad, es decir reconocer y aceptar el desafío de responder a las necesidades específicas y a las expectativas de la comunidad en la que la escuela está inserta; la participación de las comunidades en la toma de decisiones respecto de la educación de sus hijos y de su futuro, estoy hablando de las comunidades aborígenes de manera de restituirles el derecho al control sobre los procesos de transformación cultural y lingüística por los que atraviesan estos pueblos, desde nosotros como docentes que pertenecemos a estas escuelas asumir y ser conscientes que se demanda un proceso de construcción y de crecimiento y de aprendizaje entre las comunidades y los docentes; profundizar los niveles que ya están dando de participación comunitaria a través de experiencias que están haciendo punta de lanza, como esta que les había nombrado, con los referentes comunitarios en las decisiones de la escuela. Concientizar o formar a la comunidad sobre sus derechos a opinar y esto pasaría por el currículum escolar. Trabajar para que estos alumnos nuestros se constituyan como sujetos de derechos; crear ámbitos de participación que respondan a las demandas de la comunidad; optimizar el grado de confianza a través de gestiones transparentes en las instituciones educativas en relación con la comunidad, también contribuir desde las instituciones educativas a proveer herramientas de profesionalización para la autogestión de proyectos socio culturales y productivos. Bueno y construir espacios de participación y de trabajo compartido. Siempre en una cogestión en diálogo flexible y transparente.

Entonces esto sería en cuanto a este eje que les decía recién en el trabajo escuela - comunidad y la otra consigna que trabajamos esta tarde se relacionaba, y Mariana explicaba en el principio que esto parte de una red de experiencias que fue convocada por el Plan Social, en esta instancia nosotros pensamos por qué sería importante y por qué sería conveniente continuar con esta red de experiencias.

En los grupos se sintetizó que una red es:

Una organización de personas e instituciones que trabajan posibilitando y asegurando el intercambio de experiencias y materiales, la discusión, difusión y distribución de recursos e información.

Pero por qué sería necesaria una red. Fundamentalmente es necesaria una red porque al no estar instalado este trabajo en red, como política educativa nacional, como red de experiencias, todas estas experiencias que son exitosas que tienen muchos años desaparecerían; entonces porque tienen que ver con el funcionamiento en red, porque forman parte de la lógica del nuevo milenio. Es decir si no trabajamos en red quedamos fuera del sistema; de esta manera también podríamos conectar la realidad de Argentina con la del resto de América Latina. Trabajar en red por ejemplo nos permitiría compartir materiales. El trabajar en red también podría ayudar a evaluar en forma global como va avanzando la EIB y de alguna manera instalar lo intercultural y bilingüe como componente de la realidad cultural del país.

Mariana: Muchas gracias Berta. Le vamos a pedir a Luis Enrique López que haga el cierre.

LEL: Muy buenas tardes, yo solamente quiero complementar lo que ya han dicho Mariana, Horacio y Berta, simplemente y aprovechando que están las autoridades de la provincia aquí, comentarles que en el transcurso de Agosto cuando estuvimos haciendo un seminario parecido aunque más grande en tanto que había más gente de otras realidades del país en Buenos Aires y ahora en Octubre aquí en Formosa veo avances que es importantes que uds. conozcan. Veo que la educación bilingüe en esta región como que se va cimentando, consolidando y me ha sorprendido muy gratamente la presencia de ustedes el otro día, no sólo de protocolo de acompañamos sino de estar también en parte de la sesión y eso demuestra un interés particular de las autoridades provinciales por el desarrollo de un programa como este que atiende a parte importante de su población. También creo que a las reflexiones a las que el grupo ha llegado en estos dos temas que hemos tratado en esta oportunidad como son la formación docente y la participación comunitaria en la educación, dan ideas importantes de por donde uno quiere seguir y sugieren caminos que tal vez la provincia debería transitar para formar maestros en EIB, en un nivel un poco más alto de lo que actualmente tienen. El seminario ha sido sumamente rico y provechoso en cuanto a ideas y ha sido muy útil tener el punto de vista de Marta y su

equipo en cuanto a las nuevas líneas que van a encaminar al Ministerio de Educación en esta nueva etapa ha sido muy provechoso también conocer que el actual gobierno nacional sigue firme en el trabajo con esta línea y creo que todos estos desarrollos locales como nacionales, dan muestra de una voluntad clara de este país de dar una relación mas equitativa entre su población aborigen y su población no aborigen y no podía ser de otra forma como comentaban los compañeros aquí presente que si la EIB está creciendo en Latinoamérica son 17 países y no hay más de veinte en toda América Latina que hacen educación bilingüe en este momento es también porque el continente entero ha entrado en el reforzamiento de sus sistemas democráticos y en tanto tal la educación debe atender a todos con equidad e igualdad.

Mariana: Muchas gracias Luis Enrique. El Dr. Fabián Meta quiere decir algunas palabras .

Dr. Fabián Meta: Solamente quería agradecerles la calidez y la bienvenida que me dieron cuando vine hoy a la provincia, haberme dejado participar con ustedes en los talleres que para nosotros como Ministerio de Nación son muy importantes estas experiencias para poder revalorizarlas y poder focalizar los recursos de aquí en más para poder instrumentar las políticas que aquí en este seminario se han fortalecido, así que nada más y tratando de ayudar por medio de Marta y del equipo en todo lo podamos y este a nuestro alcance, gracias.

Mariana: Gracias. El Sr. Subsecretario de Educación de Formosa, Profesor Gilberto Bando tiene la palabra

Profesor Bando: Buenas tardes, los otros días manifestaba una inquietud que debemos tomar como inicio, lo que decía Mariana, y es de dónde venimos porque es muy importante. La lengua históricamente sirvió para la comunicación, para la educación y también para la soberanía. Yo creo que esto no debe estar condenado al snobismo como muchas veces pasó en todos estos trabajos de investigación bilingüe; la lengua como comunicación y como elemento de rescate de la cultura, pero también tiene que servir como trampolín en el futuro creo que eso es lo importante que tenemos que tener en cuenta en todos nuestros encuentros porque sabemos que los pueblos aborígenes pasaron a ser la base de la pirámide y en este proceso de mestizaje la lengua también sufrió este proceso y todo también por el imperio de la

globalización hoy y la colonización, entre comillas, que sufrieron los pueblos de América Latina. De nuestra parte como autoridades educativas van a tener el apoyo por eso estamos presentes todo el equipo de educación, que creo que también le va a servir para los representantes de las otras provincias porque no nos olvidemos de que América era una sola más allá de las diferencias y de las etnias; es también para que lleven a sus provincias que en el Norte y en el Sur hay un apoyo a todo este proceso de evolución que fue truncado durante muchos años por 500 años y en el orden nacional pedirle el apoyo hacia las provincias y aparte fue quien dio las directivas a nivel nacional. Esto demuestra que desde el interior se esta trabajando para rescatar nuestra identidad, tan perdida y reclamada por los docentes en especial.

Mariana: muchas gracias. Lo vamos a tomar muy en serio. ¿Alguno de los hermanos quiere expresarse, quiere agregar alguna palabra?

Part: En nombre de mis hermanos del pueblo Colla de Jujuy, queria agradecerles a los organizadores, al pueblo de Formosa, a sus autoridades educativas a todos los que nos han acogido aquí, al equipo de Marta que vino de Buenos Aires, a las autoridades nacionales, decirles que los pueblos indígenas estamos en busca de un camino que a través de la educación pueda devolverle la soberanía y mejorar las condiciones de vida para todos sus integrantes, pensamos que es un camino y que estos encuentros con nuestros hermanos indígenas de otras etnias enriquecen muchísimo a todos, en si a este pueblo que quiere saldar una deuda que tiene todavía con sus poblaciones originarias. Agradecerles de todo corazón decirles que quedan depositadas en las manos de las autoridades el impulso de nuestras propuestas y conclusiones, pero también queda en nuestros pensamientos y en el de nuestros pueblos indígenas para que podamos seguir nosotros luchando por una mejor educación para todos.

Mariana: Muchas gracias René. Muchas gracias por acompañarnos. Así concluimos la actividad de nuestro taller de EIB, el compromiso es de esta red de experiencias.

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN EL 2001
EN LA CUBANITA
JUJUY 1585
FORMOSA